

**LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
DESDE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO.  
FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS.**

**Héctor Monarca**

© Autor: **Héctor Monarca**

ISBN: **978-84-940691-1-6**

Edita: **Fénix Editora**

Producción y maquetación: **Fénix Editora**

Sevilla, 2012

---

# **La investigación educativa desde un enfoque etnográfico. Fundamentos epistemológicos.**

---

## **Héctor Monarca**

Doctor en educación. Profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Miembro del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y de la Red Cies (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social).



*A mi hijo, Asier.*

*Lo que hacemos hoy también lo  
hacemos por los que estarán mañana.*



---

## ÍNDICE

---

	Página
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>PARTE I: DEBATES EN TORNO A LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO Y A LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA</b>	<b>17</b>
1. INTRODUCCIÓN	19
2. FORMAS DE ENTENDER QUE ACOMPAÑAN -O PUEDEN ACOMPAÑAR- LAS FORMAS DE HACER	25
2.1 A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica	28
2.2 El conocimiento científico o académico: teoría.	39
2.2.1 Las ciencias y la objetividad	44
2.2.2 Las diferencias entre ciencias naturales y sociales	48
2.3 El conocimiento práctico	52
3. SUPUESTOS QUE SUBYACEN AL DEBATE SOBRE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: EL CONCEPTO DE PRÁCTICA/REALIDAD	78
<b>PARTE II: LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ETNOGRAFÍA</b>	<b>87</b>
1. INTRODUCCIÓN	89
2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ETNOGRAFÍA	92
3. LAS REPERCUSIONES METODOLÓGICAS	94
<b>PARTE III: DIÁLOGOS CON UN PROFESOR</b>	<b>113</b>
1. INTRODUCCIÓN	115
2. TRAMA INTERPRETATIVA	120
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>145</b>





---

## INTRODUCCIÓN

---

La investigación como práctica social orientada a la construcción de conocimientos se ha enmarcado, y se enmarca, en los paradigmas, racionalidades y marcos teóricos que le dan sentido; como así también en los intereses subyacentes a la misma (Habermas, 1995). Lejos de ser una práctica neutra y desinteresada, la investigación, desde el marco asumido en este libro, no supone un mero «revelamiento» del mundo que nos rodea, constituye una forma específica de construir representaciones, significados, sobre el mundo social y natural. Siendo más exacto, la investigación hace referencia a ciertas formas de construir conocimientos, múltiples formas que asumen supuestos diferenciados

acerca del mundo y los fenómenos y, sobre todo, acerca de cómo se construye el conocimiento en torno a ellos.

Como otras prácticas sociales, la investigación es una «acción sobre el mundo» que nos rodea que interviene en su propia configuración. De la misma manera, es una «práctica» que tiene importantes consecuencias para los sujetos y para la configuración del mundo en el que estos desarrollan sus vidas. Lejos de ver a la investigación como una acción más bien centrada en mostrar o descubrir la naturaleza y los fenómenos, se asume aquí que la investigación es una práctica cultural (Casirer, 1992), a partir de la cual se crea el universo simbólico por el cual comprendemos al mundo de una determinada manera e interactuamos con él.

En este marco, como veremos, no tiene ningún sentido la escisión que en muchas ocasiones se establece desde otros supuestos entre el marco teórico y la metodología, como si el estado de la cuestión vinculado al tema que se está investigando fuese suficiente como fundamentación del proceso de construcción del

conocimiento, cómo si éste no dependiese de la misma manera, de las concepciones metodológicas. Éstas se presentan con frecuencia como si la metodología fuese una especie de «colección de técnicas y procedimientos», cómo si éstas por sí solas explicasen, como si de un proceso mecánico se tratase, el conocimiento al que se llega. Desde este supuesto, ambos, marcos teóricos y metodológicos conforman una unidad a partir de la cual se obtienen determinados significados del mundo social y natural, determinadas representaciones que cobran sentido a partir de aquellos.

En este libro se asume de inicio que el conocimiento es una construcción que depende de los marcos interpretativos desde los que nos posicionamos como investigadores. Estos marcos interpretativos abarcan: a) los conocimientos que podemos definir, de acuerdo con las convenciones, como fundamentación teórica; b) los conocimientos sobre el conocimiento y sobre las formas en que este conocimiento se construye, que constituyen lo que aquí denominamos la fundamentación metodológica.

Junto con estos, los procedimientos efectivos que ponen en escena ambos marcos con el fin de centrarse en un objeto de conocimiento, una pregunta de investigación, unos determinados objetivos de conocimiento, conforman «la práctica de construcción de conocimiento». A estas prácticas hay que agregar otro tipo de prácticas que la atraviesan y tienen impactos en la misma, como, por ejemplo, las políticas dominantes de publicación y de evaluación de la calidad científica (Kreimer, 2011).

Esta unidad que se entiende aquí como inseparable es la que subyace a todo proceso de investigación y la que ofrece determinadas posibilidades de construir un tipo de conocimiento u otro. Por tanto, como se ha afirmado ya, el conocimiento que se construye a partir de una investigación nunca es neutro, tampoco es «natural»; en este sentido, no es el único posible, sino una de las tantas posibilidades que surgen de las opciones previas tomadas.

Se ubica aquí la etnografía, la cual tanto epistemológica como metodológicamente se basa en estos marcos interpretativos. Aunque incluso ella debe ser analizada a la luz de múltiples opciones que han ido configurando una importante diversidad interna, relacionada con tradiciones, monopolizaciones y normalizaciones (Guber, 2012; Restrepo, 2012).

En este libro, teniendo en cuenta lo explicado, se quiere mostrar lo que ésta puede aportar a la investigación educativa. Se organiza en dos grandes apartados, el primero tendente a desarrollar los fundamentos epistemológicos de la etnografía.

El segundo se centra en los aspectos metodológicos, ofreciendo para su desarrollo un ejemplo concreto del desarrollo de una investigación: fases, objetivos, dimensiones, categorías, población, concreción del trabajo de campo, técnicas y procedimientos, etc. Este apartado, de acuerdo a lo dicho anteriormente, debe mostrar la coherencia con la fundamentación

metodológica antes mencionadas, ya que este apartado cobra sentido a partir de ella.

En cualquier caso, se insiste en la necesidad de entender que la metodología tiene sus propios fundamentos epistemológicos, a partir de los cuales se comprenden aspectos que en muchos de los escritos que difunden investigaciones suelen permanecer en un nivel implícito.

Desde este punto de vista, el libro plantea también una crítica subyacente a ciertas formas de construir conocimiento y de difundirlo. En sintonía con lo que se ha comentado anteriormente acerca de las prácticas dominantes de la evaluación de la actividad científica, la misma está influyendo de forma acrítica en una determinada forma de construir conocimiento. Dejo aquí planteada la posibilidad del surgimiento de un neopositivismo promovido por estas prácticas de normalización de la investigación y de la forma de comunicar lo que a partir de la misma se construye.

De esta manera, el libro intenta ofrecer una visión de unidad en la que se explicitan los fundamentos epistemológicos relacionados con las formas de entender cómo se construye el conocimiento. No se ofrece como «la alternativa», no es esa la intención del escrito, sino el mostrar que, en todos los casos, el marco metodológico tiene siempre un fundamento epistemológico que es necesario conocer y que todo conocimiento producto de las prácticas de investigación constituye una forma de representar el mundo natural, social y humano.





---

## **PARTE 1**

### **DEBATES EN TORNO A LA UNIDAD DEL CONOCIMIENTO Y A LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA<sup>1</sup>**

---

---

<sup>1</sup> Esta parte es una adaptación de la tesis de Monarca, H. (2006). La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



## 1. INTRODUCCIÓN

Las acciones institucionalizadas constituyen prácticas, lo que supone, entre otras cosas, un conocimiento plasmado en la acción educativa, como efecto y acción de conocer, de cara a conseguir algún fin. Esta interacción se ha enmarcado tradicionalmente en el debate sobre la relación entre teoría y práctica, por lo que en las próximas páginas, intentaré referirme a él orientándolo hacia las pretensiones de este libro.

Muchas veces escuchamos hablar de la separación entre «la teoría» y «la práctica», tanto haciendo referencia a lo que sucede en las aulas y en las escuelas, como a cuanto sucede en la formación de los profesores. Afirmar esto es ya una concepción sobre este tema, supone llevarnos a aceptar que el conocimiento es una cosa y la práctica otra, que tanto el conocimiento como la práctica tienen o pueden tener entidad el uno sin el otro; o, en todo caso, supone aceptar una concepción de teoría o de práctica en la que sí es posible esta separación; la

cual supone, a mi entender, una concepción sesgada de lo que es el conocimiento.

En este capítulo analizaré las concepciones implícitas en esta afirmación: de teoría, de práctica, de realidad, y por ende, de conocimiento. Asimismo haré referencia a lo que a mi entender y de muchos otros, puede ser la forma de abordar la relación de estos elementos en la investigación educativa, sin necesidad de recurrir a concepciones fragmentadas. La idea que pretendo desarrollar en esta parte del libro se asocia a una concepción del conocimiento, subjetivado por el sujeto, como unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia).

El plantear el tema como la fragmentación teoría-práctica puede llevarnos a una visión errónea en la que muchos conocimientos queden fuera del debate, o que el debate se plantee en términos sumamente restringidos. Por otro lado, este planteamiento, conduce a una fragmentación innecesaria y con derivaciones nada provechosas para la acción educativa. Es necesario tener

presente que lo que habitualmente se denomina teoría, es un conocimiento que posee ciertas características, pero no el único. Plantear este tema desde la relación teoría-práctica como si fuesen cosas totalmente distintas y, por ende, necesariamente separados, limita, a mí entender, la profundidad que puede darse a su abordaje.

En este libro me interesa enfocar la relación teoría-práctica desde la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia).

Esto supone abordarlo desde el punto de vista de un sujeto que desarrolla una acción educativa, en cuyo caso estos elementos se presentan en una unidad inseparable.

De esta manera, el debate se traslada al ámbito donde las acciones educativas suceden, a las prácticas desarrollándose por los sujetos que en ellas participan. Quiero ubicar el debate allí, donde no es posible hablar de estos aspectos como ontológicamente independientes

unos de otros, sino como mutuamente constitutivos, como unidad. Como sostiene Carr y Kemmis (1988:51)

En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiestan en toda situación social real. Ni el pensamiento es preeminente, ni lo es la acción [...].

A partir de esta afirmación el aspecto a considerar es el que se refiere a las formas de entender los términos de dicha unidad. En este sentido, parto del convencimiento de que no existen «formas de hacer» que no se relacionen con «formas de entender», de saber; en donde tanto las primeras como las segundas están condicionadas por el desarrollo psicogenético-filogenético del sujeto (Piaget, 1969) y por un contexto histórico, social, político y económico que supone, asimismo, formas de hacer y de entender.

El asunto puede, entonces, plantearse en otros términos: ¿con qué formas de entender, de saber se relacionan, o pueden relacionarse, las formas de hacer? Si bien parece existir hoy en día cierto consenso sobre la relación dialéctica entre conocimiento y acción, esta relación no siempre queda claramente explicada, existiendo en ocasiones desacuerdos sobre cuál es el conocimiento que está dialécticamente relacionado con la acción pedagógica o, en todo caso y siendo más precisos, cuál es el conocimiento válido que está o debería estar dialécticamente relacionado con ella.

Considero que el debate debería plantearse en los siguientes términos: la relación entre el conocimiento socialmente construido, conocimientos objetivados, y el conocimiento incorporado a las estructuras neuronales del sujeto (González, 2001 y 2005), conocimiento subjetivado. En este sentido, para ubicar el debate en relación a lo recién mencionado, es necesario aclarar ciertos conceptos, lo cual puede abordarse a partir de una serie de preguntas sobre las cuales se profundizará en las próximas páginas:

- A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica.
- Cuáles son las formas de entender que justifican, explícita o implícitamente, consciente o inconscientemente, las acciones que los docentes realizan y qué características tiene el conocimiento que los profesores construyen en su práctica y cómo puede éste responder a criterios de validez.
- Cómo el conocimiento científico/académico (la teoría) puede enriquecer los conocimientos que los profesores construyen en su práctica y cómo éste puede enriquecer al conocimiento científico.
- Cómo la acción de los profesores se puede enriquecer tanto con los conocimientos académicos/científicos, como con los conocimientos que ellos mismos construyen.



## **2. FORMAS DE ENTENDER QUE ACOMPAÑAN O PUEDEN ACOMPAÑAR LAS FORMAS DE HACER**

Como expresé anteriormente, no existen formas de hacer que no sean formas de entender, toda acción educativa expresa (y es) algún conocimiento. Sin embargo, estas formas de entender pueden ser de muy distinta naturaleza; como ya expresé, pueden ser explícitas o implícitas; conscientes o inconscientes, y pueden estar en mayor o menor vínculo con el conocimiento objetivado por los diversos campos de conocimiento. Pero en términos generales, la literatura existente se refiere al conocimiento teórico y al conocimiento práctico; aunque, en este caso, no quiero indicar, en principio, que sean conocimientos con mayor o menor validez.

Antes de avanzar con el tema quiero agregar una cosa más; un supuesto subyacente a mi desarrollo. Cuando hablamos de «conocimiento como objetivación», como producto de determinadas prácticas, socialmente producido y reproducido, demos hacer referencia a

distintos conocimientos/saberes: científico, religioso, de sentido común, filosófico, artístico...que quizá puedan diferenciarse con bastante claridad; sin embargo, cuando hablamos de «conocimiento como apropiación», construcción interna del sujeto, «conocimiento subjetivado», entonces ya sólo deberíamos hablar de conocimiento en sentido unitario, de conocimiento integrado a la biografía del sujeto, la cual le da unidad, globalidad, a la vez que tonalidades.

Aquí ubicaré la diferencia entre el «conocimiento teórico» y el «conocimiento práctico». Mientras el primero constituye un producto social de las prácticas de investigación, es decir, de sujetos que participan en las mismas; el segundo, si bien tiene una dimensión de producto social, o puede objetivarse mediante procesos reflexivos, hace referencia al mismo tiempo a todo el conocimiento apropiado, construido, por un sujeto, donde, desde luego, puede quedar englobado el conocimiento científico y los otros conocimientos objetivados antes mencionados, pero ya incorporados a la estructura cognitiva-existencial del sujeto, a sus

estructuras neuronales, llegando a ser las estructuras mismas (González y Díez, 2004).

En este sentido, Heller (2002:533) sostiene que “el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones científicas, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo asimila englobándolo en su propia estructura”. Además, para esta autora el conocimiento cotidiano, “con sus características antropológicas y ontológicas y con su contenido cognoscitivo, constituye el fundamento de las objetivaciones genéricas superiores” (Heller, 2002:587).

Entonces, básicamente, la diferencia que considero que se puede establecer, como ya he dicho, es entre «conocimientos objetivados como productos socio-históricos» y «conocimientos incorporados por el sujeto», subjetivados, que con mucha frecuencia subyacen a las acciones que éstos realizan.

## **2.1 A qué se denomina teoría y en qué sentido se dice que es algo distinto a la práctica**

Está claro que el término teoría no abarca la totalidad de saberes posibles sino aquellos que se configuran en un determinado contexto de producción y bajo ciertas condiciones. Sin embargo, aunque pueda hablarse de dos ámbitos: uno teórico y otro práctico, ambos suponen (expresan) acciones y saberes.

Todas las cogitaciones teóricas son acciones y hasta efectuaciones [...] Sin embargo, las cogitaciones teóricas no son ejecuciones, es decir, no se insertan en el mundo externo. Sin duda, se basan en actos ejecutivos (tales como medir, experimentar, etc.); pueden ser comunicadas sólo mediante actos ejecutivos [...] Todas estas actividades efectuadas dentro del mundo del ejecutar y pertenecientes a él son condiciones o consecuencias de la teorización, pero no pertenecen a la actitud teórica misma, de la cual pueden ser separadas fácilmente (Schütz, 2003:228).

Puede que habitualmente cambien los actores y las finalidades propias de cada campo, y es cierto que la división social del trabajo de la sociedad occidental los

aleja, pero también es cierto que en algunos modelos de investigación se encuentran especialmente cerca. Ambos también comparten, en ocasiones, otros contextos: políticos, económicos, sociales, etc.

En ambos casos hablamos de prácticas que suponen acciones específicas y en general distintas, vinculadas a intenciones o fines diferentes, aunque no siempre. El asunto, considero, se vincula más al conocimiento: su concepción, su validez y producción/construcción, su transmisión, su apropiación (todo esto vinculado con ambas prácticas). Y aquí, entonces, el tema es la relación entre lo que las prácticas investigativas construyen y lo que se hace en las prácticas educativas, y la relación de las dimensiones antes mencionadas dentro de cada una de estas prácticas y éstas entre sí.

Cierto es que siempre, o casi siempre, se vinculó a las prácticas investigativas con la teoría; es decir con un conocimiento con ciertos rasgos y producido bajo ciertos procedimientos. Más allá que tanto los rasgos como los

procedimientos se han ido interpretando de distintas maneras, podríamos coincidir en que este conocimiento, el teórico, se caracteriza por buscar trascender lo singular, el caso, lo cotidiano; para ubicarse en la generalidad, asumiendo un grado de objetivación relativamente fuerte, es decir, de contraste, de justificación a nivel intersubjetivo. Con generalidad quiero decir, en coincidencia con Heller (2002), que este tipo de conocimiento “no constituye nunca un saber relativo a una sola cosa, sino que es un saber sobre una cosa en relación con otras” (Heller, 2002:570).

Este saber puesto en relación nos ayuda a trascender el aquí y ahora, para ubicarnos en un contexto más amplio que, aunque desde la lógica de la inmediatez de los hechos de las prácticas educativas cotidianas no siempre se aprecia, nos aporta más información, comprensión sobre el contexto singular y específico. El ejercicio de la razón para generar este conocimiento se hace necesariamente desde la interacción con otros sujetos, que en ocasiones supone postergar mis propios deseos o intereses inmediatos, para unirme a una

búsqueda más allá de éstos; en interacción con los intereses que me trascienden como sujeto y que trascienden mi contexto inmediato; aunque luego deba volver, con este conocimiento, al mismo.

Por tanto, desde la práctica investigativa, podría decirse que existen otros intereses en relación a la producción de conocimiento que apuntan a ubicar a los fenómenos en contextos interrelacionados cada vez más amplios. Pero cierto es, y de sobra los educadores lo saben, algo que expresan muchas veces en términos de crítica a la teoría en general, que no todo conocimiento producido en las prácticas investigativas cumple estos rasgos.

De este punto de vista, en un intento de abordar la crítica mencionada, quizá aquel conocimiento que aspire a ser considerado teoría, capaz de ser parte de la unidad antes mencionada, deba poseer una estructura que deje margen para completar (completándose) las interacciones posibles en los contextos singulares, encontrando aquí el nexo que los haría mutuamente dependientes.

En este sentido, muchos conocimientos denominados teoría no son más que estructuras cerradas de saberes que se han producido en condiciones artificiales y en donde la interacción con lo singular resulta imposible. A veces pareciera que la validez, y la misma denominación de teoría, se la diese exclusivamente el ámbito desde el que se produce el conocimiento, y que en consecuencia, sobre todo desde los diversos ámbitos de la práctica educativa, se transforman en estructuras teóricas poco significativas, con escasas posibilidades de interacción con la misma, con las formas de vida presentes en la «acción educativa».

Por otra parte, las acciones educativas institucionalizadas, a lo que habitualmente se denomina práctica, se mueven con otros intereses. Sin embargo, el conocimiento está siempre presente en las mismas de múltiples formas: a) como contenido de un proceso de socialización, siendo parte del mismo, entre otras cosas, los conocimientos de cada disciplina; o como trasfondo



ético-teleológico; b) como formas de hacer de ese proceso de socialización; c) como cultura institucional; d) como saberes del docente; etc. En todos estos casos, suelen ser parte de los mismos, conocimientos teóricos de diversos tipos y apropiados de diversos modos por los sujetos, como así también, creencias, valores, etc. Todos estos saberes formarían parte de la estructura del conocimiento práctico.

Al margen de la validez del conocimiento teórico antes mencionado, éste, si es que se hace presente, lo hará como parte de algunas de las formas mencionadas, o alguna otra, e inevitablemente modificado, que no necesariamente deformado, sino incorporado a estructuras de conocimiento más significativas y capacitadas para interactuar e interpretar fenómenos singulares; es decir, incorporado a la racionalidad del sujeto.

En los procesos de apropiación de un saber producido en unas prácticas específicas con intenciones específicas así debe suceder; el conocimiento teórico

deberá «ajustarse a», ser capaz de dialogar con las características que la acción educativa demande: la contextualización, el generar acciones apropiadas para la singularidad de los fenómenos educativos. Si la teoría es adecuada, su estructura (flexible), le permitirá interactuar con el pensamiento práctico para abordar/interpretar su caso, sus interacciones cotidianas con las demandas singulares de su tarea. En este supuesto, la teoría se vuelve a nutrir de los fenómenos de la práctica, enriquecida ahora por la acción docente reflexiva. De la misma manera, el caso, la singularidad, es enriquecida por la teoría que fue capaz de interactuar con ella.

En cambio, si no es adecuada, su propia rigidez le impedirá cualquier interacción, salvo las estereotipadas; en este caso, y desde mi punto de vista eminentemente práctico, queda la duda acerca de si debemos denominarla teoría. En un sentido similar se expresa González (2001) quien afirma que

una teorización debe responder a cómo es un proceso y valer para determinar magnitudes obtenidas en una concreta circunstancia

temporal-espacial. La teorización es actividad racional, es decir, contiene las pautas de evolución y, por tanto, explica los procesos parcialmente, pero con una parcialidad suficiente para aquella explicación. Si lo colegiado de cuanto la razón domina en un momento determinado no es suficiente para superar las contrastaciones pertinentes con aspectos de la realidad o con otros conocimientos, la teoría es errónea, el proceso racional no está concluido y debe seguirse (González, 2001:479)

Hay que agregar que, así como se le debe exigir a la teoría una estructura tal que permita y facilite la interacción con la singularidad, también la estructura del conocimiento en las formas que he mencionado antes debe permitir y facilitar la ubicación de la singularidad en interacciones, comprensiones, interpretaciones, más amplias de fenómenos y contextos; que sea capaz de trascender mis intereses inmediatos, para darle una unidad a la acción que va mucho más allá de mis actos particulares. Este aspecto que estoy denominando como flexibilidad de la estructura del conocimiento teórico y del práctico resulta crucial en la formación del pensamiento didáctico.

Como se observa, hablo así de una relación dialéctica en la que ambos se hacen mutuamente, evidentemente la permeabilidad mutua de estos ámbitos prácticos: práctica investigativa y práctica educativa, resulta imprescindible para hablar de teoría, al menos desde los intereses de este libro.

En cualquier caso, como muchas veces pareció interpretarse, no se encuentra en el debate subjetividad-objetividad, asociadas a la validez del conocimiento, las diferencias entre éstos; es conveniente aclarar que

Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el sentido común como en el pensamiento científico, supone construcciones, es decir, conjuntos de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento. En términos estrictos, los hechos puros y simples no existen. Desde un primer momento todo hecho es un hecho extraído de un contexto universal por la actividad de nuestra mente. Por consiguiente se trata siempre de hechos interpretados, ya sea que se los considere separados de su contexto

mediante una abstracción artificial, o bien insertos en él (Schütz, 2003:36-37).

Y en este sentido, siguiendo a Cassirer (1982), debemos decir que la ciencia no es más que un eslabón y factor parcial en el sistema de las formas simbólicas; lo cual, desde luego, no descarta el valor histórico que supuso esta forma de conocimiento dentro de la historia de la ciencia. Desde el punto de vista de la construcción del símbolo y de los universos simbólicos en los que nos movemos, este autor no establece diferencias de principio entre la esfera práctica y la teórica; ya que, en cualquier caso, considera a los símbolos como herramientas creadas por nosotros para la solución de determinados problemas. La diferencia de la que podemos hablar se refiere al poder que tienen los símbolos para comprender el mundo.

En este sentido, para este autor, si bien los conocimientos cotidianos son más que suficientes para interpretar nuestros intercambios de cada día, poseen limitaciones para profundizar en la cultura, es decir, en

los significados que van más allá de lo singular y lo inmediato; aquí aparece el conocimiento teórico.

Desde que las críticas a la “des-subjetivación” de las ciencias (Husserl, 1992) hicieron tomar conciencia de que tanto en las ciencias como en la vida cotidiana el conocimiento se refiere siempre a una representación y que los que significan, dan significado al mundo de la vida, son siempre los sujetos; la atención hacia la vida cotidiana y a los conocimientos que en ella circulan ha ido en aumento. En este sentido es importante afirmar que el conocimiento que las personas generan en su vida cotidiana: sus explicaciones, descripciones, interpretaciones, etc., es parte de la vida social misma y constituye la base de sus interacciones (Schütz, 2003; Schütz y Luckman (2001); Berger y Luckman, 2001; Giddens, 1987; Habermas, 1987).

## **2.2 El conocimiento científico o académico: teoría**

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, se abordará en este apartado aquello que se denomina «conocimiento científico» o «conocimiento académico». En primer lugar hay que aclarar que, aunque cuando se plantea el problema se habla tanto de teoría como de práctica en singular, obviamente, no significa que haya una teoría o una práctica. Evidentemente este es un planteo analítico desde el punto de vista de la definición de los conceptos. Pero en tanto acciones específicas institucionalizadas, en el marco de la división social del trabajo, tanto la investigación como la educación pueden producir prácticas diversas.

En cuanto a la teoría, tanto la historia de la ciencia como la epistemología actual, nos muestran una gran variedad de formas de entender que se han ido consolidando en mayor o menor medida. Se han ido consolidando determinadas formas de entender al conocimiento (teoría), como así también los aspectos vinculados a su producción/construcción (método). Estas

formas (paradigmas) han enmarcado -y enmarcan- distintas teorías acerca de diversos aspectos, recortes de la realidad, que tematizan el mundo de la vida. La validez de las mismas se ha definido, fundamentalmente, en función de los requisitos del método y a la luz de los marcos interpretativos de los paradigmas.

Por otra parte, la teoría, concretamente la que se construye en los marcos de conocimiento, se dirigen hacia ciertos recortes de la realidad, definiendo así su campo, y acotando los sentidos, significados, del mundo a los que hará referencia, lo cual marca los ajustes que la teoría realiza de los objetos.

La teoría asegura en cada caso una región de lo real como su campo de objetos. El carácter de campo de la objetividad se muestra en que él acota de antemano las posibilidades de poner preguntas. Cada nuevo fenómeno que surge dentro de un ámbito científico es reelaborado hasta que se adecua en la conexión normativa u objetiva de la teoría (Heidegger, 2003:164).



Como se observa, la teoría nos habla entonces de un cuerpo de conocimientos objetivados, contruidos según unos métodos y unos marcos interpretativos. Estos cuerpos objetivados a lo largo de la historia del conocimiento y de la sociedad en general, existen más allá de los sujetos que los producen, aunque siempre dependan de éstos y sus contextos. Porque cuando se habla de teoría hablamos de un cuerpo de conocimientos externos al sujeto y en este sentido se habla de cuerpo objetivado; aunque evidentemente éste sea el efecto del ejercicio de la razón posible en sí mismo por el conocimiento incorporado en las estructuras neuronales que la forman (González, 2001 y 2005). Esta objetivación se refiere también a una cierta distancia de los fenómenos y de la experiencia que queda reflejada en la trama que los representa.

En cualquier caso, es importante tener en cuenta que, cualquiera sea el conocimiento teórico, éste siempre supone una forma de representar la experiencia y los fenómenos y, como forma de representación, supone una construcción, es decir, no es la experiencia o el fenómeno

en sí mismo. Dicha esta obviedad, es importante también afirmar -otra obviedad- que conocimiento objetivado en ningún caso significa construido al margen de los sujetos, aunque se haya dado esta idea desde ciertos marcos interpretativos. Los sistemas de representación que conforman las teorías son construcciones humanas, no de sujetos ni de acciones aisladas, sino de acciones institucionalizadas y enmarcadas en procesos históricos, sociales y, en este caso, de investigación.

El que se hable de un cuerpo objetivado significa también que ha sido sometido a procedimientos de control y contraste. Existen distintos procedimientos, algunos de los cuales quizá, poco aporten a las ciencias sociales y humanas, pero éstas también han definido nuevos procedimientos de contraste basados, fundamentalmente, en el control intersubjetivo, en la reflexión crítica y en la autocrítica (Herrán Gascón, 2003).

El conocimiento así producido (teoría) es un conocimiento que ha sido sometido a la deliberación

pública, aunque este término pueda resultar demasiado amplio, por lo que deberíamos limitarnos a decir que ha sido sometido a la deliberación dentro de una comunidad de pensadores, investigadores, etc.

En cualquier caso, este cuerpo de conocimiento (teoría), al definirse como público, estaría, en principio y más allá de la distribución social del conocimiento y de las oportunidades que cada sociedad brinde, disponible para los sujetos. Esta disponibilidad constituye un rasgo de la teoría. Disponible para ser apropiado, cuestionado, analizado, reproducido, aumentado.

Como se ha afirmado anteriormente, el conocimiento teórico aspira a ubicar a los fenómenos y a la experiencia, por medio de su sistema de representación, en una trama de interacciones. Este sistema de representación, al alejarse de los fenómenos singulares y al ubicarlos en una interacción más amplia de fenómenos y contextos, nos ofrece una visión más amplia del mundo o los fenómenos. El conocimiento teórico aporta una visión, una representación

rigurosamente producida, de una porción de la realidad, constituye una representación de una comprensión que ha sido sometida al contraste y a la deliberación.

Hablamos entonces de una actitud vinculada a la teoría: una búsqueda continua de comprensiones más amplias o más certeras de los fenómenos y de la experiencia. Esta búsqueda se vincula al método y a los marcos interpretativos en el que se mueven las teorías; pero incluso éstos, se someten a esta búsqueda.

### **2.2.1 Las ciencias y la objetividad**

Nótese que aún no se ha hecho referencia a la diferencia entre ciencias naturales y sociales, temática que ha ocupado grandes debates desde finales del siglo XIX. Antes de proceder a establecer las posibles diferencias entre unas y otras, me gustaría mencionar la idea que aporta Cassirer (1982) acerca del objeto cultural en cuanto integrado por el campo de lo físico, el de lo psíquico y el de lo histórico.

Para este autor todas las ciencias se ubican en la esfera de la cultura en cuanto producción simbólica y, en todos los casos, la ciencia no son un espejo que muestre la naturaleza, sino que la naturaleza es, más bien, un espejo que muestra lo que es la ciencia. Y los reflejos sobre el espejo son muchos y diversos (Goodman, 1995).

En el sentido recién expuesto, es preciso evitar el error de diferenciar a las ciencias por pensar que unas, las naturales, reflejan la realidad de sus fenómenos tal como estos son, de una forma objetiva, mientras que las otras, las de la cultura o las del espíritu, reflejarían una interpretación del observador, y por tanto, serían subjetivas.

Ambas son construcciones culturales, algo que ya había dicho tiempo atrás Husserl, criticando el rumbo que estaban tomando las ciencias con el empuje y auge positivista, quien pensaba que “[...] también se ha olvidado por completo que ciencia de la naturaleza es (como toda ciencia, en general) un título para creaciones espirituales, a saber, las de los hombres de ciencias de la

naturaleza [...]” (Husserl, 1992:81). Idea que, en una línea similar, había desarrollado Kant tiempo atrás, para quien lo que conocemos de las cosas es “lo que nosotros mismos ponemos en ellas” (Kant, 2005:21).

Estas ideas cuestionan, no sólo la pretendida neutralidad y objetividad de la ciencia, en cuanto no dependiente del sujeto, sino también el intento de construir unas ciencias del espíritu sobre esta misma idea; llegando a alegar incluso, contra aquellos que pregonaban la objetividad -en el sentido recién mencionado- como condición indispensable para poder hablar de ciencia, que “el espíritu, y más aún, sólo el espíritu es el que existe en sí mismo y para sí mismo, sólo el espíritu es autónomo y puede ser tratado en esta autonomía [...]” (Husserl, 1992:123). Es evidente que la contundencia de esta respuesta hay que ubicarla en el marco de los debates que tenían lugar en la primera mitad del siglo XX, de una ciencia dominada por los marcos del positivismo lógico.

Hoy en día parece ser un tema en el cual hay relativo consenso, ya no es fácil encontrar esas posturas ingenuas de las ciencias, incluidas las naturales, propias del siglo XIX o principios del XX; aunque los ecos del debate parece que recién estén sonando en determinados sitios, donde son presentados como lo nuevo y lo último.

Parece que al menos queda claro, como ha dicho Schütz (2003) a partir de Whitehead, que las ciencias no poseen ninguna de las cualidades que determinan una presentación sensorial directa en nuestra conciencia. No se accede a los datos como se accede a las representaciones sensoriales, éstos son siempre construcciones que sólo tienen sentido dentro de las teorías, siendo inseparables de éstas. Y este es un rasgo importante del conocimiento teórico que lo diferencia del práctico; el conocimiento teórico avanza y se construye a partir de los problemas que el mismo campo define y al que este conocimiento pertenece, y como sostiene Schütz (2003: 83)

Todo problema científico está determinado por el estado actual de la ciencia respectiva, y su solución debe ser lograda de acuerdo con las reglas de procedimiento que gobiernan esta ciencia, reglas que garantizan, entre otras cosas, el control y la verificación de la solución ofrecida. Solamente el problema científico, una vez establecido, determina lo que es significativo para el científico, así como el marco conceptual de referencia que deberá utilizar.

### **2.2.2 Las diferencias entre ciencias naturales y sociales**

Una vez realizado este reconocimiento podemos avanzar en las matizaciones necesarias. Si bien en ambos casos hablamos de la construcción de símbolos a través de los cuales damos sentido y significado a los fenómenos, generando tramas explicativas que nos ayudan a comprenderlos; en el caso de las ciencias naturales, éstos símbolos, estos sentidos y significados, nada significan para los objetos a los que hacen referencia (Schütz, 2003; Schütz y Luckmann, 2001).



Sin embargo, en el caso de las ciencias sociales, los fenómenos objeto de estudio están cargados de sentidos, significados, ya no sólo para el investigador, sino, y aquí una radical diferencia, para los sujetos que son parte de estos fenómenos objeto de estudio. Los sujetos de la vida cotidiana son intérpretes de su mundo de la vida, antes de que éste sea objeto de cualquier estudio; le dan sentido a sus vidas y acciones cotidianas, construyen y participan de un conocimiento cotidiano, de sentido común, que les hace posible sus interacciones; aspecto que desarrollaré más adelante.

Por tanto, “los objetos de pensamiento contruidos por los expertos en ciencias sociales se refieren a los objetos de pensamiento contruidos por el pensamiento de sentido común del hombre que vive su vida cotidiana entre sus semejantes, y se basan en estos objetos” (Schütz, 2003:37).

La diferencia radicaría en que las ciencias naturales se constituyen en una trama simbólica de primer nivel, independiente de los objetos que investiga;

nada tienen que ver ellos con esta trama simbólica referida a los mismos. Esta trama es construida por «el investigador», y en tal sentido tienen que ver con los marcos interpretativos disponibles en cada momento histórico. De estos marcos, y sólo de éstos, dependen y cobran sentido las tramas simbólicas que describen y explican los fenómenos de estos campos de conocimiento.

En cambio, esto no pasa en las ciencias de la cultura o del espíritu, sus objetos de estudio están estrechamente relacionados con sujetos creadores de sentido, éstos sentidos son los objetos de estudio; por tanto, las tramas simbólicas de estas ciencias se construyen sobre una trama simbólica previamente construida que hace posible las interacciones de la vida cotidiana (Giddens, 1987; Habermas, 1987).

Estas diferencias han tenido repercusiones en la aproximación metodológica a sus objetos; teniendo en cuenta que en las ciencias sociales no se puede acceder a éstos sólo a través del experimento o la observación, ha

sido necesario plantear procesos complejos de construcción del sentido.

La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados desde dentro. La realidad simbólicamente preestructurada constituye un universo que tiene que resultar incomprensible si sólo se lo mira con los ojos de un observador incapaz de comunicación (Habermas, 1987:159-160).

Aunque tampoco en las ciencias naturales resulta suficiente el experimento, ya que, en todos los casos, lo central es la construcción del significado y, tal como sostiene González (2001:462), “la prueba empírica no lo produce, sólo contribuye a cierta forma de su constatación”.

## **2.3 El conocimiento práctico**

Está claro que el conocimiento teórico no es el único; el cual, en tanto cuerpo objetivado, aun siendo una producción humana, queda en parte alejada de los sujetos hasta tanto éste nos sea interiorizado u apropiado por parte de éstos, es decir, como sostiene González (2001, 2005), mientras no pase a formar parte de las estructuras neuronales del sujeto. Ciertamente es que parte de este cuerpo objetivado puede haberse incorporado al sentido común, a ciertas prácticas institucionalizadas, o integrarse como parte de otros conocimientos existentes.

Se reconoce por tanto un saber que escapa al conocimiento científico (Husserl, 1992), hablando en este caso, de forma genérica, del conocimiento práctico. Un tipo de conocimiento ligado al pensamiento cotidiano, a nuestra interacción cotidiana con el mundo de la vida. Los sujetos en su interacción con el mundo adquieren y emplean diversos conocimientos, lo cual los hace observadores participantes (Hammersley y Atkinson, 2004).

Este conocimiento es parte del mundo de la vida en el momento en que el sujeto se hace presente en él; por tanto es un conocimiento que forma parte de los procesos de socialización del sujeto desde que nace, cargado de naturalidad, con formas particulares de tipificación y con significados ya definidos. Sin embargo, no es un conocimiento totalmente homogéneo para todos los sujetos ya que también, al igual que el conocimiento científico, se distribuye socialmente, haciendo que cada sujeto conozca sólo un sector del mundo, “y el conocimiento común del mismo sector varía de un individuo a otro en cuanto a su grado de nitidez, claridad, trato directo o mera creencia” (Schütz, 2003:81).

Existe por tanto una base común que hace posible los intercambios cotidianos en contextos amplios y un sector especializado perteneciente a intercambios más reducidos, lo cual puede ayudar a comprender las culturas institucionales (por ejemplo de un centro escolar) que, si bien mantienen una base común con el conocimiento cotidiano que hace posible los

intercambios básicos, contiene también otro tipo de conocimientos, significados, específicos, propios de esa institución, que permiten acceder a intercambios o comprensiones más profundas de su funcionamiento.

Cada sujeto se encuentra, por tanto, en una situación biográficamente condicionada por el horizonte de significados incorporados en su sentido común, algo que, en la medida en que se participa en distintos y nuevos contextos, puede ampliarse.

El tipo de conocimientos que genera la vida cotidiana, el primero de ellos: el sentido común, aparece así con una impronta que lo dota de gran significación. Surge allí donde las cosas suceden y tienen sentido, un sentido que ya viene dado, en contacto directo con las cosas que suceden todos los días.

Por su parte, Geertz (2004) atribuye las siguientes características al sentido común: naturalidad, practicidad, transparencia, asistematicidad y accesibilidad. La naturalidad se refiere a que el sentido común impone un

aire de obviedad a las cosas, fenómenos, interpretaciones; como si fuesen inherentes a las situaciones, como aspectos intrínsecos de la realidad, reificados. La practicidad, dice Geertz (2004:109), “no se emplea en sentido pragmático de lo útil, sino en el sentido más amplio, filosófico-popular, de astucia”. La transparencia hace referencia a que los conceptos de sentido común representan las cosas de una manera simple. La asistematicidad se refiere a que los contenidos del pensamiento vinculado al sentido común son diversos, poco organizados y no siguen la estructura lógica del conocimiento formal, teórico. Finalmente, la accesibilidad, nos indica que el sentido común es factible de ser aprendido por cualquiera.

Estas cualidades dotan al sentido común de una fuerza particular a la hora de operar como herramientas cognitivas para interpretar y actuar en la vida cotidiana en general o en la práctica educativa en particular. Estas herramientas poseen la significatividad que le aporta el haber surgido en el mismo contexto, ya sea en su biografía escolar, ya sea en su socialización profesional,

ya sea en su propia práctica, o en la conjunción de todo esto, donde deben ser empleadas.

El conocimiento práctico funcionará como una interpretación del mundo previa a nosotros mismos y a la cual accedemos, como se dijo, en los procesos de socialización. Por tanto, este conocimiento nos da un mundo ya interpretado y que, habitualmente, tomaremos como natural; constituye la sedimentación de todas las experiencias previas del hombre, organizada en el patrimonio corriente de su acervo de conocimiento a mano (Schütz, 2003); aunque, como se dijo, no acceda sino a una parte de él.

El autor recién mencionado afirma que este conocimiento, en su mayor parte, es transmitido en los procesos de socialización, por la familia primero y por amigos y otras instituciones después, y sólo un sector muy reducido de este conocimiento se origina dentro de la experiencia personal de cada uno. Este conocimiento constituye, por tanto, el universo de significados que las personas utilizan en sus interacciones cotidianas; es lo



que hace que la vida cotidiana sea un mundo de significación para nosotros; y es, en consecuencia, el que permite el entendimiento con los otros y con el mundo social que nos rodea.

Desarrollados estos aspectos generales del conocimiento cotidiano, al cual también he llamado práctico, debo ahora, en función de las pretensiones de este libro, referirme a este tipo de conocimiento acotándolo ahora al ámbito escolar; precisando que, en cualquier caso, debemos tener cuidado de no caer en un análisis estático de los tipos de conocimiento, suponiendo que ellos pertenecen a esferas cerradas y sin interacciones entre ellas.

Hasta aquí ha predominado un análisis de estos conocimientos tomados como productos objetivados que son apropiados por los sujetos en los procesos de socialización, pero dejando de lado las consideraciones referidas a sus interacciones y relaciones. Por tanto, no debemos entender que el conocimiento práctico del docente absorba el total de saberes del sentido común;

evidentemente, en mayor o menor medida, los profesores han interactuado en contextos de formación teórica y, en algún caso, referida a la didáctica. De la misma manera también es posible que hayan interactuado con otros docentes en la búsqueda de respuestas a determinadas situaciones cotidianas. El conocimiento práctico del docente supone una especificidad propia de un contexto de actuación. Intentaré en las páginas siguientes referirme a los aspectos más específicos del conocimiento práctico de los docentes, aunque para ello pueda necesitar desarrollar otros aspectos más generales.

Estamos ante un tipo de conocimiento con diversos contenidos o rasgos, posibles; sin embargo, quizá, lo más significativo sean sus características generales. Como conocimiento incorporado a las estructuras del sujeto, da unidad vital y profesional a la persona. Vincula pensamientos, sentimientos, conocimientos diversos y acciones concretas y específicas. Presenta una dimensión consciente y explícita y otra inconsciente e implícita. Constituye un marco para la percepción y la interpretación de los

fenómenos y de la experiencia, como así también para la acción.

Me estoy refiriendo entonces a dos aspectos importantes, uno que se refiere a sus características generales, en cuanto a subjetivación, y otro que se relaciona con sus rasgos específicos, en cuanto a los contenidos que forman parte de estas estructuras de conocimiento. En cualquier caso, ambos aspectos, constituyen la plataforma vital de los individuos, supone un ámbito de unidad cognitiva del sujeto y su identidad; aunque los rasgos de esta estructura, en cuanto a los conocimientos específicos que se han construido, puedan ser variables.

Diversos autores reconocen que este conocimiento, denominado práctico, y que yo estoy redefiniendo como subjetivado, está integrado por creencias, perspectivas, muchas veces inconscientes o no justificadas, y en ocasiones con elementos contradictorios. Sin embargo, no por ello hay que desechar apresuradamente este tipo de conocimiento.

En general estos autores consideran que se puede elaborar un conocimiento útil tanto desde las prácticas de investigación como desde las prácticas educativas. Esto nos llevaría a otra cuestión, cómo validar este tipo de conocimiento y qué tipo de relaciones debe o se puede establecer con el conocimiento científico; pero para ello aún es preciso profundizar sobre las características de este conocimiento práctico.

Este denominado conocimiento práctico, o subjetivado, es aquel que acompaña a la acción, su estructura, vinculada a la vida cotidiana, a la singularidad de los fenómenos, supone necesariamente esta unidad: organismo-pensamiento-conocimiento-acción-existencia. El conocimiento teórico, el objetivado en general, tiene otra estructura, otra sintaxis; y es posible que si sus conceptos resultan significativos, es decir, les permiten interactuar con la singularidad que la acción educativa demanda, podrá incorporarse a la estructura de unidad recién mencionada.

Cualquier conocimiento apropiado por el sujeto, subjetivado, es parte de la unidad (organismo)-conocimiento-pensamiento-acción-(existencia). Evidentemente no será una copia de aquel, no puede serlo, supondrá una reconstrucción del mismo por parte del sujeto (Piaget y García, 1982); posiblemente, ahora, en función de sus intereses o necesidades profesionales, y no ya los de la práctica de investigación.

Es cierto entonces que este conocimiento práctico, y que en este caso, en un intento de evitar fragmentaciones, estoy llamando subjetivado, puede estar empañado por creencias, mitos y perspectivas no contrastadas; este conocimiento es un producto del total de experiencias vitales del sujeto, incluidas desde luego las de aprendizaje. Por tanto, como se dijo, sus contenidos son de lo más variado, y muchos de ellos no han sido sometidos a ningún proceso reflexivo, aspecto que se abordará más adelante.

Sin embargo, como conocimiento subjetivado, su valor radica en que es el conocimiento que se activa

cuando se desarrolla la acción, el que va unido inseparablemente a ella y es necesario aclarar que, si bien este conocimiento no es el académico en sentido estricto ni puede serlo, y que tampoco se aleja en todo momento de las creencias, mitos y perspectivas no contrastadas, será siempre el conocimiento presente en la acción; razón por la cual, deberá tratarse sobre (y con) éste, tanto desde los conocimientos teóricos, como desde otros saberes contrastados por el trabajo docente; con vistas a generar un conocimiento adecuado para la acción educativa.

Entonces, como se viene insistiendo, si se quiere establecer alguna diferenciación desde el punto de vista que se está explicando, ésta no se da entre el conocimiento teórico y el práctico, sino entre el conocimiento objetivado y el subjetivado; en este sentido son distintos. Por tanto, para que el conocimiento teórico, o cualquier otro objetivado, pase a formar parte de las estructuras neuronales del sujeto, éstos deben ser puestos a disposición de éste para su apropiación.

Dentro de los conocimientos objetivados sí podemos diferenciar, en algunos casos, entre distintos conceptos. En este sentido, Elliott (1990) habla de la diferencia entre conceptos de sentido común y científicos; sostiene que habitualmente

los investigadores suelen valorar los conceptos de sentido común a la luz de su adecuación al criterio de procedimiento que se fundamenta en el contexto de la investigación científica dirigida hacia el desarrollo de generalizaciones predictivas fiables (Elliott, 1990:27).

Para este autor, aunque los conceptos de sentido común que puedan poseer los profesores no sean suficientemente adecuados para los fines científicos, no significa que no lo puedan ser para otros fines. Por su parte, sobre este aspecto, Pérez y Gimeno (1988) sostienen que

las teorías y creencias de tipo más profesional se generan en la confluencia entre los influjos múltiples de la vida académica de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida cotidiana de la escuela y las presiones dispersas pero persistentes de la vida cotidiana

en una formación social determinada (Pérez y Gimeno, 1988:59).

Hecha esta descripción más bien general del conocimiento práctico, relacionado con el ámbito educativo, como un tipo de conocimiento objetivado-subjetivado generado a partir de las diversas interacciones de los profesores, interacciones todas ellas generadas a partir del conocimiento a mano incorporado por los profesores, donde puede estar presente, de alguna manera, el teórico. Ahora procederé a detallar ciertos tipos de estos conocimientos a los que se suele hacer alguna referencia.

Por un lado es importante hacer referencia a la cultura escolar. Podríamos decir siguiendo a Geertz (1996), que la cultura consiste en una estructura de significación a partir de la cual los sujetos dan sentido, interpretan, a los fenómenos que suceden en sus vidas. La interacción de signos interpretables definiría entonces la cultura escolar como a cualquier otra. Sin embargo, ésta se encuentra a su vez atravesada por múltiples



significados: creencias, valores, formas de hacer institucionalizadas, etc., tanto de los profesores como de los alumnos y sus padres, como así también de los distintos contextos que la atraviesan. Si bien la cultura escolar es más que las significaciones de los docentes, éstas son especialmente importantes, ya que en el contexto actual, son ellos los que tienen más poder para tomar decisiones relativas a la vida de los centros.

En este sentido resultan especialmente relevantes los significados que los profesores consideran valiosos, y si bien es cierto que no podemos hablar de homogeneidad en este sentido, al hablar de la cultura docente sí podemos referirnos a cierta estructura de significación reflejada en diversos aspectos de la vida de un centro: cómo se toman las decisiones, qué lugar se le da a otros sectores no docentes en la vida del centro, cómo se incorporan los significados de los otros, cómo se regulan los intercambios dentro del centro, qué tipo de relaciones entre profesores y alumnos predominan, etc. Siendo esquemáticos podríamos decir que esta cultura se puede ver reflejada en la estructura de participación social y en

la estructura de tareas académicas (Erickson, 1993), éstas contemplarían todos los intercambios posibles que tienen lugar dentro de un centro.

Lo que se acaba de mencionar, por ejemplo, se puede vincular con la formación del profesorado. En este sentido es importante tener en cuenta que los profesores, antes de serlo, ya han transitado varios años por el sistema educativo, estando durante este tiempo en contacto con la cultura docente. En este contacto previo como aprendiz ha sido socializado en esta cultura, proceso mediante el cual, ha ido incorporando un gran universo de significados que forman parte, ahora, de su acervo de conocimiento a mano: creencias, valores y hábitos, etc.

Por esta razón, la cultura escolar es algo que se reproduce, entre otras formas, en los procesos de socialización que viven los profesores desde que comienzan su escolarización, estando cargados desde el inicio de un alto componente afectivo. Además, no es un aspecto al que se le suele prestar mucha atención en las

propuestas formativas. Por tanto, si bien la cultura no tiene sólo una dimensión reproductiva, se construye siempre sobre la base de estructuras de significación ya dadas que, al no analizarse de forma crítica, muchos elementos permanecen ocultos o inconscientes. Esta es la razón por la que se debe tomar muy en cuenta este aspecto de la socialización profesional del docente: aquella que tiene lugar desde mucho antes que sea profesor o estudiante para profesor.

Otro elemento que forma parte del conocimiento cotidiano de los docentes, en este caso de forma generalmente implícita, y que es parte de esta cultura docente, son las rutinas o los rituales. Para Pérez Gómez (1998), los rituales constituyen otro aspecto de la conducta no explicada de la comunidad que conviene analizar para comprender los determinantes de la vida del grupo y sus efectos en el pensamiento y acción de los individuos.

Los rituales son una forma de estructurar la práctica a partir de determinado tipo de acciones que se

repiten con ciertas frecuencias y con diversos propósitos, muchas veces no asumidos por aquellos que participan en la acción. McLaren (1998) sostiene que

dentro del marco de la vida privada e institucional, los rituales se convierten en parte de ritmos socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos y de la metáforas de la existencia humana (McLaren, 1998:44).

Teniendo en cuenta la racionalidad de la acción, no debemos esperar que los rituales dejen de existir, pero sí que adquieran un sentido para los que participan en las mismos, prestando atención a la dimensión ideológica de éstas.

Finalmente, otra especificidad del conocimiento práctico del profesor, también relacionado con los elementos recién analizados, es aquel que Tabachnick y Zeichner (1988:136) llaman las perspectivas de enseñanza, definidas por ellos como un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática. Sostienen,

asimismo, que pensamiento y acción son inseparables y parten del mismo hecho; dicen que estas perspectivas se relacionan con cuatro dominios específicos: conocimiento y currículo, el papel del profesor, relaciones profesor-alumno y diversidad del estudiante, y agregan que cada una de estas categorías fue definida en términos de algunos dilemas específicos de la enseñanza (por ejemplo, conocimiento público versus conocimiento personal; conocimiento como producto versus conocimiento como proceso).

Estas perspectivas constituirían un conjunto de ideas y acciones que utiliza un profesor cuando se enfrenta a su práctica cotidiana. Éstas también podrían ser denominadas como teorías del profesor (Gimeno, 1998:121) “[...] todo profesor, por el hecho de ser un sujeto humano, dispone de material cognitivo, tiene teorías, pensamientos sobre lo que hace, sobre lo que se puede y sobre lo que hay que hacer [...] son sus teorías”.

Como se puede ver, el conocimiento práctico, tal como se viene desarrollando, se podría entender como la

interacción objetivación-subjetivación entre diversos tipos de conocimientos o saberes. Por tanto, podríamos hablar de él haciendo referencia a todo conocimiento construido por el sujeto, es decir, que ha sido subjetivado. Incluso, desde luego, conceptos y teorías elaboradas por la ciencia podrían ser parte de éste, algo que muchas veces sucede.

Por tanto, se ha conceptualizado como una estructura de conocimiento abierta y dinámica que, si bien cuenta con elementos que escapan a la lógica científica, también puede que en otros casos no lo haga. Esta estructura del sujeto debería dar cabida a todos aquellos conocimientos que puedan ser necesarios para la acción y la interacción en los contextos profesionales, como puede ser la capacidad para interactuar -sin rechazarla- con la contradicción.

Pensando en la acción educativa, debería constituir una estructura que permita lidiar con fenómenos dispersos de diversa índole; fenómenos que en las tramas analíticas siempre se presentan ordenados

para que sean comprensibles en su exposición. Bien, esto, la interpretación, el profesor la hará a partir de su pensamiento didáctico (Monarca, 2011), fuera de esas tramas ordenadas, esta interpretación en muchos momentos de su vida profesional lo tiene que hacer sin la posibilidad de tomar distancia con los fenómenos; siendo parte de ellos.

Como vemos, un rasgo esencial de esta estructura de conocimiento-pensamiento, es que se vincula al sentido común y a la vida cotidiana; es por tanto la que nos permite establecer los intercambios cotidianos, los procesos de entendimiento básicos para el desarrollo de nuestras vidas, y también los más complejos e intencionados como pueden ser los intercambios educativos.

En el caso de la práctica docente lo cotidiano viene definido por el total de interacciones que éstos realizan para llevar adelante su tarea. Una tarea que consiste en generar acciones vinculadas a las funciones de la educación, las cuales se transforman en

intenciones/metas socialmente definidas que enmarcan el trabajo educativo; entrelazadas, a su vez, con los proyectos colectivos de los centros y los propios motivos de los profesores insertos, de alguna manera, en éstos.

Lo cotidiano se vincula a las acciones institucionalizadas que definen la práctica educativa: a las acciones concretas que, sostenidas en el tiempo, definen marcos de socialización de los estudiantes, formas de apropiación de los conocimientos; acciones concretas que estimulan determinados procesos cognitivos, determinadas formas de interactuar y conocer, determinadas formas de ser (hacerse) y estar en el mundo.

Lo cotidiano para el docente supone la capacidad de generar acciones tendentes a articular la complejidad de variables vinculadas al proceso educativo; algo que sólo permite un conocimiento que ya forma parte de las estructuras neuronales del sujeto, que haya sido construido, y que por esta razón, por ser parte de la vida del sujeto, estoy hablando de conocimiento práctico o



cotidiano. Ciertamente es que la vida cotidiana del docente trasciende la práctica educativa y también lo trasciende a él como docente, sin embargo su ser docente y la práctica educativa definirían un área específica de su vida cotidiana.

En resumen, cuando se habla de este tema creo que hay que prestar atención a los dos aspectos mencionados del conocimiento, aquel que se refiere a su construcción-producción socio-histórica, y aquel que se refiere a su construcción por parte del sujeto, su incorporación a sus estructuras neuronales; y así, de su propia vida. Subjetivado quiere decir en este libro que el conocimiento objetivado, socialmente producido, ha sido incorporado o reconstruido en la estructura cognitiva (neural) del sujeto. En esta apropiación-incorporación-reconstrucción, este conocimiento es ubicado (pasa a formar parte de) en la biografía del sujeto, su yo; con lo que el conocimiento objetivado, ahora subjetivado, pasa a formar parte del ser, biológica y existencialmente situado.

Es decir que en la reconstrucción del conocimiento teórico, en este caso promovida por la acción educativa, éste se une a los afectos, sentimientos, creencias, motivaciones, etc., haciéndose difícilmente separables de éstos.

Por tanto, la estructura de este pensamiento-conocimiento nos muestra la unidad inseparable entre (organismo)-pensamiento-sentimientos-motivaciones-conocimientos-acción-(existencia), en tanto forma parte de la vida cotidiana del sujeto. De ella debemos valernos y con ella debemos contar para cualquier propuesta formativa-educativa. En la vida cotidiana, estas estructuras del sujeto, a la vez que son resultado de interacciones diversas, constituirán la plataforma para la construcción, apropiación, de cualquier otro conocimiento.

Considero que muchos análisis se quedan en los conocimientos conceptualizados de forma fragmentada, y muchas veces se los analiza exclusivamente como si siempre estuviésemos hablando de un conocimiento

objetivado y no desde la perspectiva de su subjetivación, en el sentido que se acaba de explicar.

Por otra parte, hay que reconocer que la unidad que ofrece la acción con los pensamientos-sentimientos-motivaciones-conocimientos-acción, constituye en sí misma una fuente potencial de valiosísimos conocimientos que no pueden ser obtenidos de otro modo que siendo parte de la misma. Por tanto, es necesario contemplar a la acción reflexiva dentro de la vida cotidiana, debemos generar marcos que otorguen validez a los conocimientos que surgen -se producen- en el mismo contexto de la práctica educativa. Y este es un aspecto de suma importancia para la educación en general y para la investigación educativa en particular, muchas veces olvidado en ciertos estilos de investigación y en ciertos ámbitos académicos.

Insisto, este ser parte de esta unidad: conocimiento-pensamiento-acción educativa, constituye una fuente potencial de conocimientos que sólo pueden surgir de ella, aunque esto no quita que «otros» que no

son parte de esa unidad, puedan acceder a estos conocimientos. Los aspectos que componen dicha unidad aportan una visión, experiencia, vivencia, que puede constituirse en conocimiento útil para la comprensión y la práctica educativa. No hay que olvidarse que dicha unidad supone una forma específica de interactuar con múltiples aspectos enmarcados en unas determinadas intenciones educativas y unas formas específicas de concretarlas. En mayor o menor medida interaccionan intenciones de diverso tipo, e incluso pertenecientes a distintos contextos: intenciones explícitas e implícitas del currículo en su acepción más amplia, intenciones reflejadas en los proyectos de centro escritos o no, en los docentes, en los alumnos y en los padres y madres de éstos, como así también, otras intenciones sociales vinculadas al entorno educativo.

En esta forma de conceptualizar el conocimiento, considero que es posible encontrar una explicación a la afirmación muchas veces realizada por el profesorado cuando expresa que algo «es práctico o es muy teórico». Una de las posibles explicaciones, aunque desde luego,

no la única, es que están haciendo referencia comparativa con el conocimiento que ellos tienen, construido en la unidad de la acción. Puede que se esté haciendo referencia a la forma en que se construye el conocimiento, a cómo se construye. Al parecer las diferencias se refieren a un conocimiento que surgen desde la acción, siendo parte de ésta, o desde otras prácticas que toman a la acción como objeto, pero sin llegar a ser parte de las mismas.

Desde este punto de vista es posible, incluso, que no sea suficiente con «transformarse en observadores participantes» u otras variantes más próximas a la práctica o que den lugar a estos conocimientos prácticos; el ser parte de la unidad quiere decir que directa, personal y profesionalmente se esté vinculado al trasfondo ético-teleológico de la acción educativa que se debe desarrollar en un contexto singular (Monarca, 2009).

Desde este punto de vista, los conocimientos que surgen de las interacciones cotidianas en el ámbito educativo pueden ser revisados, contrastados y

enriquecidos por la deliberación colegiada y por el conocimiento teórico, es necesario que así sea, y debería ser una tarea frecuente de la profesión docente. El pensamiento didáctico de cualquier profesor exige la comprensión singular de los fenómenos para el trabajo educativo y que esto se transforme en una fuente continua de conocimiento que enriquezca esa comprensión en un proceso continuo de autoformación (Herrán Gascón, 2003).

### **3. SUPUESTOS QUE SUBYACEN AL DEBATE SOBRE LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA: EL CONCEPTO DE PRÁCTICA/REALIDAD.**

Hasta este punto se ha abordado la conceptualización del conocimiento, como producto socio-histórico y como subjetivación. Es necesario ahora considerar que dentro del debate teoría-práctica subyace otro vinculado al concepto de práctica o realidad.

Muchas veces el supuesto es que la práctica es la realidad, mientras que la teoría se quedaría en el plano de

lo irrealizable, o que forma parte de un ámbito que nada tiene que ver con aquella. En muchas interpretaciones, se hace referencia a la práctica como ámbito diferente a la teoría, como si la primera perteneciera al ámbito de lo real y la segunda a un mundo alejado e irreal. Sobre esto Shulman (1989), en relación al campo educativo, nos dice que no hay mundo real del aula, del aprendizaje y de la enseñanza, sino que hay muchos mundos reales. Son varios los autores que hacen referencia esta idea (Berger y Luckmann, 2001; Giddens, 1987; Heidegger, 2003; Husserl, 1982 y 1992; Piaget y García, 1982; Schütz 2003; Schütz y Luckman 2003). En este sentido Davini (1995), apuntando a esta misma idea, sostiene que

[...] se requiere cuestionar la visión de la práctica como espacio de “lo real”. Si la práctica es “lo real” que se impone con fuerza de “dato objetivo”, lo que nos queda es adaptarnos a ella [...] La visión que identifica la práctica como “la realidad de la escuela” desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real” [...] se trata de comprender que “lo real” no es una presencia objetiva monolítica sino que está fuertemente determinada por la manera como los sujetos lo

perciban y lo construyan; la realidad es, también, aquello que está interiorizado en las personas [...] Las explicaciones que las personas den de la realidad forman parte de ésta, y en última instancia la crean. Las creencias, los valores y, en fin, la ideología definen el marco desde el cual se describe e interpreta la realidad (Davini, 1995:115-116).

Ya lo decía Husserl (1962), sólo desde una visión positivista es posible la coincidencia entre ser verdadero, ser real y ser en el mundo. No podemos, si no queremos ser reduccionistas, definir la práctica sólo por lo observable. La práctica no es sólo ese conjunto de acciones inmediatas que los profesores realizan, son también las creencias, los pensamientos, las teorías y las perspectivas que, consciente o inconscientemente, motivan la acción; también los son las concepciones implícitas en las distintas formas de hacer.

Los conocimientos que tenemos, cualquiera éstos sean, constituyen lo que nosotros como sujetos llamamos realidad, en este sentido Heidegger (2003:163) sostenía que “la ciencia moderna es en cuanto teoría [...] una reelaboración inquietante de lo real. Precisamente por



esta reelaboración corresponde a una rasgo fundamental de lo real”. La experiencia de los sujetos, como experiencia de conocimiento, es la que constituye la realidad y no la estructura ontológica de los objetos; y ésta -la estructura ontológica- no se constituye al margen de la experiencia de conocimiento.

En la educación, como en cualquier acción social, “las prácticas tienen relación con creencias provenientes del contexto en el que se realizan, con movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc.” (Gimeno, 1993:72). Por otra parte, la práctica educativa, no se reduce al contexto del aula (Zeichner, 1987; Marcelo, 1994; Gimeno, 1993), sino que se relaciona con otros contextos, con otras prácticas. Las prácticas didácticas y educativas propias del ámbito del aula, constituyen el contexto inmediato de la actividad pedagógica, donde transcurre la mayor parte de la actividad de profesores y alumnos, pero no es el único.

Queda claro que al hablar de la práctica no se hace referencia sólo a la actividad de enseñanza que sucede en las aulas; además de la articulación dialéctica entre teoría y acción, es necesario explicitar que los ámbitos de esta articulación trascienden el aula. Es necesario tener presentes los distintos contextos de acción del profesor: la escuela, el currículo y la enseñanza y su relación con contextos más amplios, sociales y políticos; como así también las concepciones que en torno a ellos existen/circulan tanto entre las escuelas y profesores como entre académicos-investigadores.

Es importante entender que la práctica es un ámbito de lo social y que lo social como afirman Berger y Luckman (2001)

es un producto humano o, más exactamente, una producción humana constante, realizada por el hombre en el curso de su continua externalización [...] El orden social no forma parte de la naturaleza de las cosas y no puede derivar de las leyes de la naturaleza. Existe solamente como producto de la actividad humana [...] tanto por su génesis (el orden

social es el resultado de la actividad humana pasada), como por su existencia en cualquier momento del tiempo (el orden social sólo existe en tanto que la actividad humana siga produciéndolo), es un producto humano (Berger y Luckman, 2001: 73).

Muchas veces sucede que la realidad o la práctica, se aprecian como algo reificado. Ciertamente es que puede darse un grado de objetivación de este mundo social, en tanto lo enfrenta al hombre como algo exterior al él, pero tal como lo expresan los autores recién mencionados “la cuestión decisiva es saber si el hombre conserva conciencia de que el mundo social, aún objetivado, fue hecho por los hombres, y de que éstos, por consiguiente, pueden rehacerlo” (Berger y Luckman, 2001:117).

Se puede decir, al menos desde el punto de vista de que ninguna acción educativa deja intacto el ámbito donde se despliega, que, aunque las prácticas sean configuraciones históricas, éstas no están cerradas o definitivamente configuradas. Se caracterizan por su alto grado de incertidumbre y apertura, por su grado de singularidad en tanto están sujetas a las características

particulares del contexto y mediadas por procesos reflexivos; y en este sentido las acciones se van configurando a medida que se desarrollan.

Hasta aquí he puesto de relieve el carácter complejo, contingente, histórico de la práctica. Considero que resaltar estas características puede ayudar a superar la visión de las prácticas como los límites máximos de lo que es posible (Zeichner, 1987) para potenciar una actitud de indagación de alternativas. Si la realidad se construye y aquello que los sujetos hagan determina en parte esta construcción, lo que se hace en las escuelas es una de las tantas realidades posibilidades. El ejercicio de la razón vincularía nuestras ideas a realidades aún inexistentes; al respecto Horkheimer (1973:144) nos dice que “todas las ideas están comprometidas con la razón en la medida en que apuntan más allá de la realidad existente”.

No quiero sin embargo dar una visión ingenua ni negar la existencia de una realidad que pueda ir más allá de lo que somos capaces de ver en un momento dado. Es

decir que no quiero dar la idea de que sólo existe lo que el sujeto es capaz de ver o entender en unas determinadas circunstancias. Si fuera así echaría por tierra cualquier intento de trascender nuestra individualidad, nuestros contextos inmediatos, nuestro egocentrismo; algo que debe formar parte del trasfondo ético-teleológico de la acción educativa (Monarca, 2009). Como sostienen Carr y Kemmis (1988:117) “la realidad social no se configura y estructura sólo por los conceptos y las ideas sino también por otras cosas, como las fuerzas históricas y las condiciones económicas y materiales”; siendo que éstas también afectan a las percepciones e ideas de los sujetos.



---

## **PARTE 2**

# **LOS FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ETNOGRAFÍA**

---





## **1. INTRODUCCIÓN**

Como se ha explicado en páginas anteriores, todo conocimiento supone una forma de representación de la realidad y de los fenómenos, un producto simbólico que forma parte de la cultura (Cassirer, 1982). Así, los fenómenos, son siempre una construcción, producto de la acción del hombre, que se ha realizado de diversas maneras a lo largo de la historia de la ciencia.

Tal como ha quedado reflejado en la Parte I de este libro, en lo que respecta a las ciencias sociales y humanas, estamos asistiendo desde finales del siglo XIX, y más claramente desde principios del XX, a un profundo debate en torno al “método, la epistemología, la interpretación y las formas discursivas de presentación o representación” (Velasco y Díaz de Rada, 1999). En este sentido, la etnografía ha realizado un relevante aporte tanto epistemológico como metodológico. Su forma de entender el conocimiento y su construcción ofrecen una importante potencialidad de aplicabilidad en diversos

campos de las ciencias sociales y humanas, como así también en campos profesionales relacionados con ellas.

En esta parte del libro se abordarán los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la etnografía como práctica de investigación especialmente ajustada para el campo educativo. Su concepción de conocimiento de la cultura como sistema de significados que se reflejan en las palabras, discursos, acciones, tradiciones, organizaciones, etc.; unido a su propuesta metodológica para producir conocimientos, constituye sin duda una puerta para la interpretación de la que habla Geertz (1996), y un sugerente punto de partida para la investigación educativa.

Ubicar aquí a la educación supone, antes que nada, entenderla como una práctica cultural, es decir, producto de acciones desplegadas por sujetos e instituciones, las cuales la han ido configurando de una determinada manera. Abordar a la educación como práctica cultural supone verla desde los complejos procesos de transmisión, reproducción, recreación y

creación de sentidos; los cuales, en la particular forma en que se ha institucionaliza la educación, cobran existencia en múltiples prácticas que a su vez la atraviesan (Gimeno, 1988).

La cultura es algo dinámico, sistémico, complejo; reflejada, expresada en múltiples productos simbólicos, acciones y procesos: políticas, leyes, currículo, instituciones, documentos, costumbres, rutinas, rituales, etc. La cultura es así un cruce de productos objetivos y objetivados que son continuamente subjetivados en los procesos de externalización-interiorización de la misma. Ubicar aquí la educación supone verla como algo contingente, desde el “extrañamiento” que la mirada etnográfica exige (Velasco y Díaz de Rada, 1999); lo que nos permite cuestionar lo evidente y lo obvio para imaginar alternativas.

La investigación, situada en este marco, además de suponer una forma de entenderla orientada a conocer y actuar en contextos culturales; supone también una pretensión interpretativa y crítica desde la complejidad de

las tramas culturales, las que contienen a las prácticas educativas y políticas en las cuales se enmarca el desarrollo de los sujetos. Todo lo que atente contra la fragmentación de la comprensión de los fenómenos así entendidos, se aleja de la visión etnográfica, asumiendo otro tipo de opciones epistemológicas y metodológicas, otros prismas desde los cuales ver, entender, analizar la realidad y para actuar en ella (Schütz, 2003). Por eso, una investigación bajo estos supuestos, pretende ofrecer un conocimiento holístico, profundo, situado, contextualizado, acorde con la potencialidad que los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la etnografía ofrecen.

## **2. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ETNOGRAFÍA**

Como se ha mostrado en la Parte 1 de este libro, el conocimiento como objetivación, como producto social, puede asumir diversas características. En términos generales, podemos hablar del conocimiento producido

dentro de los campos de investigación y de los conocimientos que tienen lugar fuera de estos sistemas de producción: conocimientos prácticos, de sentido común, productos de otras prácticas culturales; etc. También se ha explicado que las ciencias denominadas de la cultura trabajan o se dirigen a fenómenos y objetos que ya tienen una significación otorgada con anterioridad a esta aproximación especulativa-teórica.

La etnografía pretende aportar una forma de aproximarse a las prácticas culturales que contempla ambos sistemas de representación; al aspirar a ubicar a los fenómenos y a la experiencia, por medio de su sistema de representación que conjuga estos dos sistemas de representación: *etic*, la cual hace referencia a una racionalidad que trasciende el aquí y ahora, habitualmente asociada con la teoría, y *emic*, la cual hace referencia a una racionalidad singular, propia del sistema o caso en cuestión (Velasco y Díaz de Rada, 1999). Se produce entonces una trama caracterizada por la presencia de lo social en lo particular y de lo particular en lo social.

Así, el conocimiento etnográfico se caracteriza por buscar a partir de lo singular, del caso, de lo cotidiano, una explicación holística que pueda ser puesta en relación con otros conocimientos y fenómenos, es decir, que adquiera cierta generalidad. Aquí generalidad significa que este tipo de conocimiento “no constituye nunca un saber relativo a una sola cosa, sino que es un saber sobre una cosa en relación con otras” (Heller, 2001:570). Este saber puesto en relación nos ayuda a trascender el aquí y ahora, para ubicarnos en un contexto más amplio que, aunque desde la lógica de la inmediatez de los hechos de las prácticas educativas cotidianas no siempre se aprecia, nos aporta más información, comprensión sobre el contexto singular y específico.

### **3. REPERCUSIONES METODOLÓGICAS**

Esta forma de entender el conocimiento en general y el de las ciencias sociales y humanas en particular, ha tenido repercusiones en la aproximación

metodológica a sus objetos de estudio. Ha sido necesario plantear procesos complejos de construcción del sentido

La comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Los significados, ya se encarnen en acciones, en instituciones, en productos del trabajo en contexto de cooperación o en documentos, sólo pueden ser alumbrados desde dentro (Habermas, 1987:159-160).

### **La aproximación al campo**

Una de las repercusiones más importantes que ha tenido la etnografía en la producción del conocimiento es la incorporación del “trabajo de campo” como condición para la misma. Actualmente el concepto de campo empleado en la investigación social encuentra sus fundamentos en la etnografía, supone una forma de concebir la cultura, el conocimiento y su construcción. Edgerton y Lagness, citado por Velasco y Díaz de Rada (1999:23), se refieren a los siguientes supuestos del trabajo de campo:

1. que los mejores instrumentos para conocer y comprender una cultura, como realización humana, son la mente y la emoción de otro ser humano,
2. que una cultura debe ser vista a través de quien la vive, además de a través del observador científico, y
3. que una cultura debe ser tomada como un todo (holismo), de forma que las conductas culturales no pueden ser aisladas del contexto en el que ocurren.

Se entiende que detrás de esta aproximación al campo hay una concepción de conocimiento como construcción socio-histórica. Como se ha explicado anteriormente, no se considera, por tanto, que éste pueda ser recogido directamente a partir de los fenómenos, sino que a partir de éstos se infieren aspectos que contribuyen a su construcción. No quiere decir que no existan conocimientos en los fenómenos, los sujetos que participan en ellos son portadores de conocimientos



diversos; pero si de lo que se trata es del conocimiento del fenómeno en sí, entonces éste conocimiento debe ser construido; eso sí, captando los diversos significados y conocimientos que ya son parte del fenómeno y de los sujetos implicados en él.

En cualquier caso, es necesario aclarar que no es posible observar los fenómenos socioculturales desde la neutralidad teórica y de intereses diversos. Nuestro conocimiento actúa desde un principio como un filtro para seleccionar aspectos a observar; así también, nos acerca las primeras interpretaciones o sugerencias de las mismas. Por otra parte, la misma clasificación de los fenómenos observados, su consideración como unidades de observación, se hace utilizando categorías construidas desde ciertas interpretaciones previas al fenómeno.

En este sentido, aproximarse al campo como sujeto cognoscente supone la “captación” de un fenómeno que es en sí mismo sistémico, abierto y multideterminado (Velasco y Díaz de Rada, 1999). Sin embargo, como se ha insistido ya, el fenómeno no está

totalmente construido antes de que el sujeto cognoscente se ubique en el campo; su ubicación en él supone una forma de entenderlo en la que esa ubicación juega un papel en sí misma. La ubicación del etnógrafo buscar esclarecer un fenómeno: aportar una interpretación o interpretaciones, para conectar visiones sobre el mundo que distintos agentes sociales tienen.

En esta aproximación al campo, es decir, en esta aproximación a su conocimiento es necesario acceder a los significados que allí circulan, por tanto, desde un enfoque etnográfico, es imprescindible dar lugar a las “voces” presentes en los diversos contextos de la práctica educativa, voces portadoras de significados que pueden resultar de interés para el conocimiento que este estudio se propone. En este sentido, es necesario entender que las voces de los sujetos tienen dos dimensiones, aquellas que se refiere a sus experiencias vitales, sus circunstancias y trayectorias personales, y aquella que lo hace portador de un discurso que no le es exclusivo, sino que es el resultado de un proceso histórico y social.

En este sentido, el discurso va mucho más allá de las palabras, siendo éstas una forma de representación de los múltiples significados que constituyen las prácticas sociales y, en este caso concreto, las prácticas educativas y formativas. Las personas de nuestros contextos educativos aparecen entonces como sujetos de estos procesos históricos-sociales-profesionales, en tanto ser actuando en un mundo; portadores de los significados, de los “conocimientos a mano” (Schütz, 2003) de un tiempo y un contexto específico, en este caso social y profesional. Un conocimiento que pasa a formar parte de los profesores, alumnos, u otros actores, en los procesos de subjetivación; pero siempre es un conocimiento compartido por otros, ya que eso es lo que hace posible hablar de un contexto social y/o profesional.

Por tanto, de acuerdo con lo que se ha explicado, en el decir de los distintos sujetos y en las palabras y acciones que tienen lugar en los contextos sociales y culturales, como en este caso el educativo, es posible identificar los diversos significados que circulan en la

práctica educativa y que puedan reflejar concepciones diversas.

Hay que destacar que una aproximación al campo de tipo etnográfico se inclina por una construcción cualitativa de la información, no porque rechace los métodos cuantitativos, en cualquier caso los datos constituyen siempre una construcción, sino porque los aspectos interpretativos a los que le interesa arribar sugieren una inclinación hacia esta perspectiva metodológica. Interesa producir un tipo de interpretación cercana al concepto de “descripción densa” de Geertz (1996:32), para quien la misma “presenta tres rasgos característicos: es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar «lo dicho» en ese discurso [...]”. Interesa comprender, según este autor, cómo las interacciones de significados e intenciones construyen un espacio compartido (cultura).

En este sentido es necesario tener en cuenta que “el acceso al significado de un fenómeno social no se

logra sino integrándolo en un conjunto de relaciones con otros, y apreciando ese conjunto de relaciones como un todo” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:36).

En este sentido, el «producto final», esa «trama interpretativa» que se construye a partir del acceso al campo, no equivale al sentido que cada profesor individual da a su experiencia o a su historia, o a su biografía.... En la trama interpretativa del fenómeno estudiado no se busca esta tipo de coincidencias lineales entre lo que cada profesor dice, de forma individual y fragmentada, con la reconstrucción que supone la trama interpretativa mencionada; ya que ésta supone una reconstrucción de un segundo orden. El primero es el que ellos mismos construyen o reproducen en sus intercambios cotidianos, el segundo se construye a partir de la interpretación de estos intercambios, y, fundamentalmente, de su interpretación en relación a otros discursos y a un marco teórico. Este segundo nivel de construcción, propio del conocimiento analítico, es la trama interpretativa que se desarrollará en la siguiente sección. En cualquier caso, cabe mencionar que sí se

incorporarán en la misma aquellas tonalidades, singularidades, que sean significativas para el estudio en cuestión.

### **Las técnicas que ofrece la etnografía**

La información, los datos, como se ha dicho, no se encuentran en “la realidad” dispuestos a ser recogidos; no nos encontramos directamente con éstos en los contextos que son objeto de nuestra indagación. Tanto los datos como la información son construcciones que se realizan en función de un determinado marco interpretativo y de intereses diversos.

Las técnicas principales que ofrece la etnografía para acceder a «lo dicho» y a «lo hecho» en los contextos educativos son la entrevista y la observación. Sin embargo, hay que ir más allá de una forma simple de entenderlas, es necesario incorporar una visión dinámica, no siempre formalizada de las mismas, es decir, es posible ponerlas en escena de formas más o menos específicas y evidentes.

## *La entrevista*

Tomando a Díaz de Rada (2003) y a Hammersley y Atkinson (2004) podemos decir que la entrevista es el dispositivo que permite acceder a los significados que la persona entrevistada ha construido mediante su participación en un determinado contexto social y cultural. Para estos autores el acceso al significado se da mediante una situación que se aproxima al diálogo o la conversación, la cual, si bien hay que reconocer que está relativamente estructurada por las intenciones del investigador, permanece abierta en su desarrollo, de tal manera que las respuestas del entrevistado son las que determinan las siguientes preguntas. Algo que no sucede ni en las encuestas ni en los cuestionarios o entrevistas estructuradas, donde las preguntas están diseñadas externa y anticipadamente, y el conocimiento que aporta el entrevistado en su respuesta a una pregunta no afecta a la formulación de la siguiente. En este tipo de entrevistas, como sostiene Ibañez (1991:149)

No es el entrevistado quien responde. La respuesta es un producto de la interacción entre el entrevistador (sistema observador) y el entrevistado (sistema observado). Hay acciones objetivadoras por parte del entrevistador y por parte del entrevistado. Pero la acción objetivadora del entrevistador está estructurada de tal forma que limita al máximo la acción objetivadora del entrevistado. De modo que el entrevistado es más y más reducido a su papel de objeto.

En estos casos, la respuesta está contenida en la pregunta en dos sentidos: por un lado realiza una demarcación fuerte del ámbito de las respuestas permitidas y por otro, en ocasiones, sugiere la dirección de la respuesta. Por eso se sugiere una entrevista cualitativa desde los supuestos etnográficos, en donde el acceso la significación se transforma en la meta principal de la misma. Sin embargo, como sostienen Hammersley y Atkinson (2004:169) “nunca son simples conversaciones, porque el etnógrafo dispone de una agenda de la investigación y debe mantener cierto control sobre los procedimientos”. Las pretensiones de la investigación son las que fijan la estructura que permite



determinar lo que es o no relevante en el transcurso de la conversación.

En una aproximación al campo basada fundamentalmente en la entrevista como forma de acceso a lo dicho y lo hecho, “la pregunta” ocupa un lugar central en las interacciones generadas para que fluyan las ideas, el conocimiento, el pensamiento, etc. En este sentido, siguiendo a Woods (1987), es necesario reconocer distintos modos de interpelar o interactuar con el entrevistado, es decir lo que se puede pretender, en las entrevistas:

- a. Búsqueda de opiniones. Es posible que esta sea una de las formas más empleadas, pretende que fluyan las concepciones sobre distintos temas o asuntos.
- b. Pedido de aclaración. Es un complemento de la forma anterior, busca ampliar o clarificar algunas de las concepciones que se han manifestado.
- c. Distinta formulación de la cosas. Por medio de esta forma de interacción se procura constatar una

opinión o alguna concepción por medio de preguntas referidas a diversos temas o asuntos.

- d. Control de contradicciones aparentes. Por medio de esta forma se pretende obtener aclaraciones sobre posibles o aparentes contradicciones en el discurso.
- e. Resúmenes ocasionales y pedidos de corroboración. Esto resulta útil para recapitular o retomar temas, como así también para darle unidad a lo que se va diciendo.
- f. Persecución de la lógica de un argumento. Ciertas preguntas tienen la intención de inferir la lógica implícita en lo dicho y lo hecho.
- g. Adopción del papel de abogado del diablo. En ocasiones se interpela al entrevistado con ideas que pueden estar en cierta o aparente contradicción con las suyas. Esta forma se emplea para profundizar en el pensamiento del entrevistado.

## ***Observación***

Desde los supuestos etnográficos no puede faltar la observación como forma de interacción y acceso a la realidad que se procura conocer. Varios autores mencionan la observación participante y la no participante (McKernan, 1999; Velasco y Díaz de Rada, 1999; Woods, 1987), según el lugar que ocupa el investigador en el contexto o fenómeno investigado. En cualquier caso, como sostienen Velasco y Díaz de Rada (1999:103) “en etnografía, la participación se refiere sobre todo a un estado del observador y no tanto a las transformaciones reales o virtuales de las instituciones observadas”, no porque nieguen la posibilidad de que el investigador pueda contribuir a la transformación del contexto que investiga, sino porque a esto último lo denominan investigación-acción. El estado al que se refieren es un modo de estar caracterizado por la búsqueda del “significado que tienen, para los sujetos, sus propias acciones, discursos e instituciones” (Velasco y Díaz de Rada, 1999:104).

Asimismo se habla de observaciones sistemáticas y no sistemáticas, aunque Díaz de Rada (2003:64) insiste en que “cualquier observación es sistemática cuando se propone como una actividad selectiva, es decir, cuando trabaja sobre alguna clase de guía, de manera que se orienta hacia unas clases de observables dejando de lado todo lo demás”.

El último autor mencionado habla de tres tipos de observación, según su grado de sistematicidad:

- Observación descriptiva: la que se propone recoger todo lo que puede llamar la atención, es abierta y la menos específica.
- La observación focalizada: la que orienta la observación hacia alguna clase de observables.
- La observación selectiva: que supone un grado mayor de sistematicidad.

Sobre estas dos últimas hay que mencionar que, mientras la focalizada se centra en tipos de actividad, la selectiva lo hace en atributos, los cuales son poseídos por las actividades. Por otra parte, la observación no

participante es definida por McKernan (1999:81) como aquella en la que “el investigador es poco visible y no se compromete en los roles y el trabajo del grupo como miembro de él, sino que se mantiene apartado y alejado de la acción”. En estos casos el observador es ajeno a los procesos que forman parte de la realidad investigada (Woods, 1987). Por su parte, Hammersley y Atkinson (2004) sostienen que por lo general el rol del investigador se encuentra en un punto intermedio entre dos polos, el “totalmente participante” y el “totalmente observador”.

Así, según los acuerdos establecidos en el acceso al campo o durante su desarrollo, es posible realizar observaciones, cualquiera sea su tipo, en las siguientes situaciones o eventos: clase, debates entre alumnos, recreos, reuniones de coordinación de tutores, reuniones de departamento o de ciclo, reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, juntas de evaluación, claustros, sala de profesores, recreos, cafetería, etc.

La observación permite el acceso a un tipo de fenómenos o situaciones que no resulta posible por

medio de la entrevista, es decir, como hecho socio-profesional. Por medio de la observación es posible acceder a los significados que circulan en la acción mientras ésta tiene lugar y no como es racionalizada en una entrevista.

Una diferencia esencial entre las observaciones y las entrevistas que hay que tener en cuenta es que las primeras producen descripciones del investigador, es decir, en este caso, aunque se describen procesos, objetos, acciones...del contexto observado, el producto es un «discurso del investigador». En cambio, las entrevistas nos ofrecen «discurso ajeno», el punto de vista del informante, las voces de los profesores, en este caso.

### ***Grupo de discusión***

Constituye una técnica de producción de datos orientada a generar y registrar el diálogo que produce un grupo de personas en torno a un tema o un conjunto de temas (Díaz de Rada, 2003). Sin embargo, sin llegar a

presentar todas las características formales del mismo, es necesario tener en cuenta que existen múltiples situaciones que, en un momento dado, en función del tema, o temas, en discusión, se pueden transformar en foco de atención y observación para obtener conocimiento de las mismas.

Por su parte, Hammersley y Atkinson (2004:164) consideran que “las discusiones de grupo pueden proporcionar una considerable visión de la cultura participante” y es posible valorar, al igual que estos autores, el tipo de significados que circulan producto del intercambio, la interacción e incluso, la confrontación, entre diversos actores sobre algún o algunos aspectos de la práctica cotidiana.





---

## **PARTE 3**

### **DIÁLOGOS CON UN PROFESOR<sup>2</sup>**

---

---

<sup>2</sup> Esta parte es una adaptación del capítulo V de la tesis de Monarca, H. (2006). La construcción del pensamiento didáctico en los profesores de educación secundaria. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.



## 1. INTRODUCCIÓN

En esta tercer y última parte del libro se pretende ofrecer un ejemplo de conocimiento construido a partir de los supuestos epistemológicos y metodológicos explicados en las páginas anteriores. En este sentido, se expondrá el resultado de una investigación que se ha realizado a lo largo de un curso escolar con el objetivo de acceder al «pensamiento didáctico» de los profesores de enseñanza secundaria<sup>3</sup>.

En estas páginas, por tanto, se intentará dar lugar a las “voces” presentes en la práctica educativa, portadoras de significados relacionados con el objetivo recién mencionado, a los significados que las acciones tienen para los sujetos que las desarrollan.

De acuerdo con lo explicado previamente, con «un profesor» no se hace referencia a un número sino que

---

<sup>3</sup> No se explicará en estas páginas el concepto de «pensamiento didáctico», para profundizar en él se recomienda leer Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, pp. 103-116.

es una forma metafórica de referirse a la reconstrucción de sentidos, la cual se realiza a partir de las múltiples voces a las que se ha tenido acceso. Profesor se refiere por tanto a un sujeto socio-profesional portador de un discurso que no le es exclusivo, sino que es el resultado de un proceso histórico y social. El discurso va mucho más allá de las palabras, siendo éstas una forma de representación de los múltiples significados que constituyen las prácticas sociales y, en este caso concreto, las prácticas educativas y formativas. El “profesor” aparece entonces como sujeto de estos procesos históricos-sociales-profesionales, en tanto ser actuando en un mundo; portador de los significados, de los “conocimientos a mano” de un tiempo y un contexto específico, en este caso social y profesional. Un conocimiento que pasa a formar parte del profesor en los procesos de subjetivación; pero siempre es un conocimiento compartido por otros, ya que eso es lo que hace posible hablar de un contexto social y/o profesional.

Por tanto, “un profesor” no representa en el nombre de esta tercera parte del libro a una persona

concreta, sino a un sujeto social y profesional. En el decir de los distintos profesores que he entrevistado y en las palabras y acciones que, por medio de la observación he captado, procuraré identificar los diversos significados que circulan en la práctica educativa y que puedan reflejar concepciones sobre el pensamiento didáctico: fundamentalmente en lo que se refiere a su construcción por parte de los profesores y a su presencia en las acciones educativas.

Mediante este trabajo de campo se ha procurado explorar y comprender, mediante la reconstrucción del discurso del profesor y lo que se ha observado sobre lo dicho y lo hecho, aquellos elementos vinculados al pensamiento didáctico y a los indicios que se pueden encontrar sobre las posibilidades para su construcción o re-construcción.

Se han tenido en cuenta «dos niveles de acción: la acción educativa que realizan los formadores de futuros profesores y la acción educativa que realizan los profesores en los institutos de educación secundaria, para

poder identificar aquellos elementos del discurso que puedan aportar elementos para comprender la construcción de su pensamiento didáctico y/o las formas para hacerlo.

Como se ha explicado, se parte del supuesto de que el discurso de los profesores es portador de significados sociales, algunos adquiridos en su propia historia vital. En este sentido, en tanto que parte de esa historia ha transcurrido en un contexto (histórico, cultural, económico, social) que comparte con otros, el discurso individual que cada uno ha subjetivado es siempre un reflejo de elementos comunes. Parte de estos significados los ha adquirido en sus procesos de socialización secundaria, es decir, al menos en parte, en su historia escolar. A lo que se suma que, en mayor o menor medida, comparte un mismo campo profesional, en el cual también circulan gran cantidad de significados; los cuales también aparecerán en lo “dicho” y “hecho” por un profesor particular. Asimismo, todos han tenido una experiencia formativa similar: primero una licenciatura o ingeniería y luego el CAP.

Dicho esto, no se puede desconocer una dimensión individual en el discurso, existen imágenes que son producto de la propia historia, de la significación que cada uno ha hecho de experiencias que, aunque compartidas con otros, poseen huellas individuales. En este sentido se ha procurado confeccionar una muestra a partir de la combinación de ciertas variables que, particularizan o tiñen los discursos con tonalidades. Estas variables ha sido: la antigüedad docente (los años que llevan ejerciendo la docencia) y el campo de formación básica al que pertenecen: habiendo hecho una categorización simple, pero que considero epistemológicamente fundamentada: a) de ciencias sociales, b) ciencias exactas o experimentales y c) artísticas. Estas variables buscan indagar sobre la posible diversidad o diferencias del discurso docente; hacerlo así supone un a priori a tener en cuenta, aunque luego puede que no marque distinciones significativas para esta tesis.

## **2. TRAMA INTERPRETATIVA**

Lo que se plasmará en estas páginas es una trama que procura reflejar una cierta descripción densa del fenómeno objeto de atención: el pensamiento didáctico. Es decir todos aquellos aspectos que pueden hacer referencia a éste, ya sea por presencia o por su ausencia, o por su potencialidad de ser reflejado en lo dicho y hecho por los sujetos entrevistados que desarrollan la docencia o en las observaciones de diversas situaciones (acciones) educativas.

Al procurar una descripción densa lo que se busca es generar una trama capaz de representar el análisis de forma tal que muestre lo hecho, lo dicho y la interpretación como una red de significaciones constituyentes del fenómeno, es decir que sea capaz de mostrar, dentro de los posibles límites de las tramas analíticas, la complejidad. A los efectos de este apartado del libro, se realizará una exposición a partir de los ejes



que se han empleado como orientadores del trabajo de campo.

### ***Formación específica para ejercer la docencia y su valoración***

Sobre la valoración de la formación recibida para desarrollar el trabajo de profesor hay que decir que, en términos generales, ha sido negativa o muy negativa. Más allá de esta valoración, lo que interesa es descubrir en esta valoración aquellos aspectos que hacen referencia a la forma en que dichas propuestas formativas han contribuido o no a desarrollar el pensamiento didáctico.

Para empezar hay que mencionar que la mayoría de los entrevistados reconocen una clara fragmentación entre la formación académica y el CAP; aunque hay que decir que en tres casos esto no sucede. En este sentido se valora positivamente la formación recibida en cuanto a contenidos vinculados a una determinada disciplina, aunque ven negativo el que no se les haya aportado ninguna clave para su adaptación al contexto escolar, algo reiteradamente reclamado. Sobre esto existe plena

coincidencia, en que en ningún caso se han aportado elementos específicos para el trabajo docente.

Podemos decir que se cuestiona que sólo aparece el conocimiento como producto socio-histórico, como objetivación, sin contemplación alguna a los procesos de subjetivación del mismo, sin las transposiciones necesarias. Ignorando, en cualquier caso, que éste es en sí mismo un fenómeno de conocimiento posible, aunque tremendamente negativo en sus efectos, porque siempre propicia un tipo de construcción de estructuras cognitivas, sólo que, en este caso, poco tendrá que ver con el pensamiento didáctico.

Por otro lado, si en el caso de la licenciatura se valora positivamente lo que ésta aporta en cuanto a conocimientos académicos, en el caso del CAP sólo dos entrevistados han dicho que fue suficiente (aunque uno de ellos reconoce que no le han enseñado a enseñar). El resto opina que fue negativo, muy negativo o claramente insuficiente. A lo largo de las entrevistas, y no solamente cuando se pregunta por su valoración, aparece explícita o

implícitamente un cuestionamiento al valor de este curso para su trabajo docente posterior. En ocasiones esta crítica va más allá de este aspecto y llega incluso a referirse a las concepciones que estos cursos transmiten o a la seriedad que como propuesta formativa tienen; expresiones como “un trámite”, “cero”, “nulo”, “un paripé”, recogidas en las entrevistas, nos hablan de cómo los entrevistados valoran esta instancia formativa.

En las experiencias que los entrevistados dicen haber tenido en estos cursos (CAP), se aprecia un serio desprestigio a lo que la formación del pensamiento didáctico es. La falta de rigor y exigencia académica, la no existencia de una evaluación similar en exigencia a la que casi todos los que hacen este curso están acostumbrados por sus carreras; la sensación de que todos lo aprueban, que hagas lo que hagas conseguirás el certificado correspondiente; todas estas percepciones sobre el CAP, devalúan lo que puede ser el pensamiento didáctico.

Se refuerza la idea, muchas veces previamente incorporada, de que el componente didáctico no tiene incidencia alguna en su trabajo. Quizá aquí se refuercen las primeras fragmentaciones profesionales entre una teoría propia del campo didáctico y el trabajo que los profesionales de la educación deberán realizar después, algo que no ocurre en las propuestas formativas de los campos profesionales de los que ellos provienen (al menos en lo que ellos creen).

De la misma manera, los que han hecho magisterio cuestionan la relación entre la formación recibida y el trabajo que luego han tenido que desarrollar en las escuelas. Aunque todos ellos, e incluso otros profesores que no han hecho magisterio, aprecian una diferencia entre los que han hecho o no Magisterio. En este sentido coinciden en señalar que los maestros en general tienen más conocimientos para acercarse a los alumnos e interactuar con ellos.

En cualquiera de los casos se aprecia una clara crítica a una teoría abstracta, que muestra a un alumno

homogéneo, muy alejado de lo que ellos se encuentran en su práctica cotidiana. En este sentido los profesores valoran muy positivamente todas aquellas aproximaciones a la tarea de enseñar que las propuestas formativas hagan.

Sobre esto es necesario comentar un aspecto frecuentemente mencionado desde ciertos sectores académicos. Es cierto que la enseñanza no se refiere exclusivamente a las aulas o las escuelas, pero no es menos cierto, algo que parece en ocasiones olvidado por éstos, que la totalidad de la jornada de trabajo de los profesores de educación secundaria obligatoria transcurre en las escuelas y que alrededor del setenta por ciento de este tiempo lo hacen dentro de las aulas procurando enseñar.

En el marco de los objetivos de la investigación que se está exponiendo, es necesario resaltar la preocupación de que a partir de las propuestas específicas de formación del profesorado realizadas en el CAP, los profesores construyan concepciones de la educación, la

evaluación, la didáctica, el conocimiento, la teoría, la práctica, etc., que son contrarias a lo esperado desde lo que se entiende por pensamiento didáctico.

Lo que sucede en sus experiencias formativas, aunque no sólo eso, refuerza la idea de que uno aprende sólo en la práctica. Si ni la licenciatura o ingeniería, ni el CAP les han aportado los elementos que ellos necesitan para ser profesores, y aún así deben (y lo hacen) ejercer la docencia, ¿qué lugar o instancia queda como ámbito de formación? Evidentemente la práctica, su quehacer cotidiano. Ellos perciben que, quitando su conocimiento de la materia, todo lo demás vinculado a su trabajo docente lo han tenido que aprender trabajando.

En los cuestionamientos que los profesores realizan a la formación recibida se observa una clara percepción de ciertos elementos que para ellos resultan esenciales para su trabajo cotidiano. Esta percepción nos habla de algunos de los elementos que se incluyen en el pensamiento didáctico. Entre los que más aparecen está el de un saber vinculado a la adaptación de los

contenidos al contexto de enseñanza. Por otro lado, y en clara relación con el anterior, los profesores también exigen a la formación, conocimientos sobre los alumnos (mencionado en todas las entrevistas), en concreto de los adolescentes, conocimiento sobre la diversidad, etc.

La percepción de esta necesidad constituye en sí misma una presencia del pensamiento didáctico, aunque nada dice aún sobre su construcción; en cualquier caso constituye una oportunidad para hacerlo, es una vía de entrada muy clara para que, a partir de un núcleo de interés, como lo es éste para los profesores, se puedan desarrollar los más diversos aspectos vinculados al mismo.

A partir de los relatos es posible sostener que, sin bien las experiencias de formación del profesorado pueden constituir una oportunidad para desarrollar el pensamiento didáctico, también se pueden transformar en un obstáculo para que esto suceda.

### *Concepciones en torno a la formación docente*

Muchas concepciones ya están reflejadas en el apartado anterior y seguirán apareciendo a lo largo del análisis. Sobre esto se resaltaré un aspecto acerca de la idea generalizada de que se aprende en la práctica. La práctica no sólo es mencionada como necesaria porque la formación específica que han recibido no les ha aportado lo que ellos consideran necesario para su trabajo, sino también porque parece existir la creencia (y para ellos constatación) de que es necesario enfrentarse a la situación de enseñanza para aprender a ser profesor y hasta que esto no sucede no te puedes formar plenamente, no logras construir los conocimientos necesarios para realizar el trabajo educativo. A esta idea subyacen otras ideas: que se aprende a ser profesor mediante la observación de las situaciones de enseñanza y de los profesores (expertos) que las llevan adelante, y que se aprende haciendo, en donde es necesario el hacer y el comprobar su eficacia, algo que desde algunas tramas analíticas se ha denominado ensayo y error.



Estas ideas de los profesores han sido interpretadas, en ocasiones, como negativas, considerando que encierran una concepción simplista del aprendizaje. Sin embargo, por medio de las entrevistas es posible ver que estas ideas aluden siempre a un aspecto reflexivo. La observación atenta de lo que acontece en el entorno profesional, como así también el aprender haciendo (que no es sólo ensayo y error) lleva implícita en muchas ocasiones la pregunta, la reflexión, sobre cómo se hacen las cosas, lo que es fuente -o puede serlo- de aprendizajes diversos. En este sentido creo que hay que resaltar positivamente esta búsqueda continua sobre las mejores formas de hacer las cosas dentro del contexto profesional de los docentes. Es cierto, y esto también se observa, que muchas veces pueden faltar claves (conocimientos) para interpretar o, sobre todo, para poner nombre a determinados fenómenos; algo que un conocimiento objetivado, públicamente contrastado, adecuadamente incorporado al pensamiento didáctico (conocimiento subjetivado) podría aportar. Pero para que eso sea así son necesarios procesos formativos que sean capaces de desarrollarlo.

Existe también otra idea, en algunos casos presente, de que “profesor se nace, no se hace”. Se habla de cierta predisposición o de ciertas cualidades que en algunos casos son -o pareciera- naturales o hereditarias. Hay que cuestionar lo que esta idea encierra en cuanto a imposibilidad de formación, ya que si hablamos de cualidades que son naturales y los procesos de socialización no entran en su formación, entonces, desde ese punto de vista no hay nada que hacer. Sin embargo, esta idea también encierra un aspecto interesante que se refiere a cualidades que la persona tiene que tener para ser profesor. En este sentido, la persona, a la hora de enseñar, funcionaría como un todo donde se integran todas las cualidades del ser docente; aspecto que le da unidad a las más diversas características del profesor y su contexto profesional.

### ***Propuestas sobre formación docente***

Dicho lo anterior hay que mencionar las diversas sugerencias que los entrevistados han realizado sobre

cómo debería ser su formación inicial para ser profesor. En este sentido ha habido plena coincidencia en que el modelo actual que fragmenta el conocimiento disciplinar, ofrecido por la licenciatura-grado, y el conocimiento sobre la enseñanza, en teoría ofrecido por el CAP, ahora máster de enseñanza secundaria, no es adecuado. En este sentido algunos profesores proponen que ambos aspectos se integren en la carrera, a modo de especialidad, por ejemplo. También están los profesores que se refieren al CAP como ámbito para la formación del profesorado, pero destacando siempre que no como se da en la actualidad; mencionan que debe ser más serio, más intenso, y de más duración.

En casi todos los casos se propone más equilibrio en cuanto al tiempo dedicado en la formación a estos componentes. Si bien todos los profesores ven necesario el conocimiento de la materia que van a enseñar, no menos necesario (incluso más, para muchos profesores) lo es el conocimiento sobre la enseñanza. Se insiste en que una cosa es saber una disciplina y otra muy distinta es saber enseñarla en un contexto determinado. Sin

embargo no se menciona una concepción en la que ambos, formando parte de las estructuras de conocimiento del profesor, sean ya, una y la misma cosa.

Dentro de las propuestas que hacen sobre la formación necesaria para ser profesor aparecen con insistencia, en todos los casos, las prácticas, destacando en algunos casos el papel del profesor tutor.

Todos mencionan el conocimiento sobre la materia que se enseña, sin embargo, de la misma manera, casi todos coinciden en que el peso de éstos en la formación docente debería ser similar a otros conocimientos en general ausentes en la misma. Por otro lado también se menciona que de nada o poco sirve tener muchos conocimientos disciplinares si luego no se sabe transmitirlos, con lo que aparece un nuevo conocimiento reclamado, al que han denominado saber enseñar o conocimiento didáctico de la materia. Este es el aspecto más mencionado, al parecer se lo identifica claramente como su función específica, aquí se encontraría su identidad profesional, sobre lo que ellos se quejan por no

haber sido formados. De todos modos, este saber enseñar es entendido de formas distintas, algo que se explicará más adelante.

Estrechamente relacionado con lo anterior, pero mencionado específicamente por casi todos los entrevistados, está la necesidad que manifiestan de un conocimiento sobre los alumnos, algunos haciendo referencia específicamente a la adolescencia. A este conocimiento lo asocian, muy especialmente, con la atención a la diversidad; aquí se ha puesto el acento de las exigencias formativas. Y en menor medida en el conocimiento del entorno, del aula o en resolución de conflictos.

Este reconocimiento es importante desde el punto de vista de la formación del pensamiento didáctico, ya que el haber puesto el acento en este aspecto, es decir en la adecuación de la enseñanza a las características de los alumnos, aunque no aparezca conceptualizado desde el punto de vista de las tramas teóricas, sí aparece claramente identificado. Hablamos en parte del concepto

de transposición didáctica, sin embargo, lo que aquí aparece reflejado es más complejo que esta idea, aunque no aparezca conceptualmente desarrollada. Aquí aparece el concepto antes mencionado en tanto los profesores reconocen, por haberlo vivenciado y experimentado, la diferencia entre el conocimiento que han aprendido en la universidad (supuestamente académico) y el que deben poner a disposición del alumno (conocimiento transformado), aquí se queda el concepto de transposición. Pero los profesores agregan más aspectos, ya que para ellos no se trata sólo de una transformación del conocimiento académico, que ven claro, sino también de otros aspectos que interactúan con este conocimiento, las características del sujeto que aprende.

Otro aspecto que hay que mencionar es que cuando se pregunta por los conocimientos o características que debe tener un profesor o en las que se debe formar, aparece la idea de la vocación, sobre todo como un rasgo o una condición para ser docente, aunque no se aprecia que ésta pueda ser formada, sino más bien como una predisposición natural de la persona. Lo que

quiero destacar de esta idea es que los profesores que la mencionan la asocian al “gusto” o a las “ganas” de enseñar. Para estos profesores existe una clara diferencia entre un profesor que lo es por haberlo elegido o los es por no haber podido “tener éxito” en su campo profesional. Ven que en la enseñanza acaban muchos que han fracasado en este sentido, y que muchas veces no tienen interés alguno por la misma, trasladando su frustración a su tarea docente.

***Otras concepciones que aparecen reflejadas en lo dicho o hecho***

Cuando hablan de conocimientos hacen una clara distinción entre aquellos a los que llaman teóricos y los que llaman prácticos. En este sentido resulta curiosa la diferencia que han hecho entre conocimientos específicos (concretos) por un lado, como no pertenecientes a un campo académico o disciplinar concreto, y la mención posterior de conocimientos vinculados a algún campo disciplinar. Es como si para ellos gran parte de los conocimientos necesarios para la docencia no pudieran ser encasillados en una disciplina concreta o únicamente

en una. Pero también porque creen que los mismos no pueden ser aprendidos, como se dijo, exclusivamente desde el saber de una disciplina; consideran que se aprende en la propia experiencia docente.

En este sentido la teoría aparece devaluada y casi innecesaria para el trabajo docente, sin embargo lo que al parecer se está cuestionando no es la validez o necesidad de un conocimiento externo, socialmente producido. Lo que se cuestiona con dureza es un tipo de conocimiento que no les ha sido útil para interactuar con lo que se encuentran en su trabajo cotidiano (Young, 1993).

Por otra parte, el conocimiento práctico es para ellos aquel que han ido generando a través de su experiencia docente y el que necesitan en su día a día; este sería un conocimiento con sentido, algo que no han encontrado en las tramas analíticas (teorías) que han recibido en su formación. De todos modos, al menos en los registros generados a partir de las observaciones, se observa que no es posible generar conocimiento práctico tan fácilmente. En determinadas circunstancias ellos



demuestran la necesidad de un conocimiento externo (objetivado) porque reconocen que el que poseen es insuficiente o inadecuado para hacer frente a determinadas situaciones. También se observa en estos registros la dificultad para trascender, en ocasiones, el hecho inmediato que se analiza, quedándose en algún rasgo concreto del mismo. En este sentido si bien pareciera que se aprecia más el conocimiento que surge de su propia práctica, también se reclama de alguna manera un conocimiento socialmente construido que sea capaz de interactuar con sus necesidades. Esta es una vía clara para la formación del pensamiento didáctico, es decir un conocimiento capaz de articular lo general con lo particular, las circunstancias inmediatas del sujeto y la necesidad de trascenderlas.

Otra concepción que aparece con frecuencia explícita o implícitamente mencionada es la de enseñanza. Casi todos mencionan que enseñar es saber transmitir o comunicar, y el sentido que casi todos ellos le dan a estas palabras hace referencia a saber adaptar el contenido a los alumnos, adecuarse al nivel del

otro...poner el contenido a disposición para ser aprendido. Como se observa no es una idea simplista de lo que es enseñar, como algunos análisis a veces parecen mostrar; al menos en su concepción de enseñanza está presente el complejo proceso de transformar el conocimiento que se debe enseñar para que éste pueda ser aprendido por unos determinados alumnos concretos.

Sin embargo también hay que mencionar que en los registros de observación en situaciones de análisis de la enseñanza y el aprendizaje realizado, este tema que aparece claramente mencionado en las entrevistas no vuelva aparecer. En lo observado, el análisis del aprendizaje no se ubica en relación a la enseñanza, es decir, a las acciones generadas para que, como se dice en las entrevistas, el contenido se adapte a las características de los alumnos para que éstos estén disponibles para ser aprendidos, quedándose prácticamente en un único aspecto, el alumno, y sobre todo su actitud o comportamiento.

Otra idea subyacente, tanto en las entrevistas como en lo observado, se refiere a las funciones de la enseñanza secundaria obligatoria, existiendo una fuerte contradicción entre ambas instancias de acceso a lo dicho y lo hecho por los profesores. Mientras en las entrevistas aparece una función de la educación más vinculada al desarrollo global de la persona y como una necesidad social; en las observaciones aparece exclusivamente unido al sujeto que aprende y fundamentalmente a su voluntad de aprender. En este sentido mientras lo dicho en las entrevistas parece apuntar más hacia una visión comprehensiva, en lo observado se aprecia una visión más unida a las características del sujeto que debe o no estar escolarizado. En cualquier caso pareciera que se aprecia el valor de la educación desde lo que ésta puede aportar a un individuo, pero no desde el punto de vista de lo que aporta o puede aportar a la sociedad, es decir que sus funciones quedan más vinculadas al aprendizaje de determinadas materias -u otros aspectos- que debe realizar un sujeto considerado individualmente, que a otras funciones asociadas a su participación como miembro de una sociedad.

### *El sentido de la enseñanza*

Otra forma de acceder al pensamiento didáctico, que se ha contemplado en este trabajo de investigación, es conociendo las concepciones en torno al sentido que la enseñanza en general y su materia en particular, tiene o puede tener para los alumnos.

Este aspecto, las ideas en torno al sentido de la enseñanza, ha sido explícitamente preguntado. En este sentido, tanto pensando en su materia en particular como en la educación en general, los profesores creen que el sentido está en: a) una parte importante se refieren a comprender el mundo actual; b) también se refieren al desarrollo de procesos cognitivos (razonar, pensar...); y c) aparecen varios sentidos más o menos mencionados: educar en valores, formación integral de la persona, formar ciudadanos, etc. En cualquier caso no son sentidos excluyentes.

Es curioso, y la vez interesante, que el sentido se ubica en general más allá de una materia específica, como si realmente apuntasen a un sentido global de la acción educativa. Sin embargo, una vez más, esto no se constata en los registros de observación, en éstos lo que aparece más valorado, y por tanto yo ubico en el sentido de la acción cotidiana de los docentes, es el comportamiento y la actitud del alumno en su materia y el rendimiento de éstos en las mismas, como ya he mencionado antes.

### ***Conclusiones del análisis***

De este trabajo de campo se puede destacar la presencia, aunque en algunos casos sólo lo sea por su reconocimiento, de diversos aspectos del pensamiento didáctico. Esto significa, al menos, que éste se hace presente de alguna manera.

Este reconocimiento constituye también una oportunidad en sí misma para que éste se transforme en eje de la acción formativa ya que, en muchos casos,

algunos de los aspectos del pensamiento didáctico sólo aparecen mencionados o como necesidad, pero no reflejados en su trabajo cotidiano. En cualquier caso, en la práctica actual de los profesores, en muchos casos a pesar de la formación específica que han recibido, han desarrollado el pensamiento didáctico en mayor o menor medida, a través de procesos reflexivos y la búsqueda continua de una mejora de su trabajo, aunque no siempre en todo el significado dado en esta tesis.

En este sentido se destaca la presencia de la reflexión en la práctica docente. Ésta se transforma en una forma de conocer e interactuar con las diversas situaciones vinculadas a su trabajo cotidiano. Está presente en tanto son capaces de detectar problemas o desajustes entre sus expectativas o lo que viene prescrito y lo que realmente sucede; en esto es posible detectar que existe una actitud evaluadora de su práctica. De la misma manera se analizan las causas de estos problemas y desajustes; también se buscan alternativas a las formas de hacer. Aunque en general se reflexiona sobre aspectos externos y muchas veces el docente no queda incluido en

la misma, algo que limita notablemente la práctica reflexiva.

También es posible destacar que el profesorado deposita una parte de su hacerse docente en la formación, pero ven que ésta es insuficiente para este cometido, al menos como está concebida; razón por la cual, otra parte la deposita en la misma práctica profesional y otra en ciertas cualidades personales. Es cierto que aparece un claro cuestionamiento a las propuestas formativas por las cuales han transitado, pero también es cierto que reconocen la necesidad de algunos conocimientos que pueden ser aportados por la formación. Sin embargo, de acuerdo con sus relatos, no cualquier formación resulta válida para éstos, sino aquella que es capaz de articular lo general de la teoría con lo singular de las situaciones con las que ellos deben enfrentarse cotidianamente. En cuanto a la formación, pueden transformarse en un obstáculo sus ideas en torno a las cualidades personales vistas como naturales, y también sus propias experiencias formativas descontextualizadas.

En cualquier caso, de acuerdo con lo dicho por los profesores, se puede deducir que los futuros profesores valorarían muy positivamente una propuesta formativa orientada a la construcción del pensamiento didáctico, tal como se desprende de los relatos de los entrevistados.



---

## BIBLIOGRAFÍA

---

- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cassirer, E. (1982). *Las ciencias de la cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

- Díaz de Rada, A. (2003). Etnografía y técnicas de investigación antropológica. Guía didáctica. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación: las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en la clase. En H. Velasco, F. J. García y Á. Díaz de Rada (Eds.). *Lectura de antropología para educadores* (325-353). Madrid: Trotta.
- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2004). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1987). *Nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En F. Imbernon (Coord.). *La formación permanente del*

- profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori.
- González, F. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 427-484.
- González, F. (2005). Conocimiento, comunicación educativa y formas de vida. *En Epistemología del aprendizaje humano*. Colección Pedagogía, nº 4. (43-119). Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- González, F. y Díez, M. (2004). Las didácticas específicas: consideraciones sobre principios y actividades. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 253-286.
- Goodman, N. (1995). *De la mente y otras materias*. Madrid: Visor.
- Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1995). *Conocimiento e interés*. Educació. Materials de Filosofia nº 12. Valencia: Universitat de València.

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2004). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Heiddeger, M. (2003). *Filosofía, ciencia y técnica*. Editorial Universitaria: Chile.
- Heller, A. (2001). *Sociología de la Vida Cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Herrán Gascón, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14 (2), 499-562.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral.
- Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de cultura económica.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós-I.C.E/U.A.B.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus.
- Kreimer, P. (2011). La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la

- burocratización. Dilemas actuales. *Propuesta Educativa*, 36, 59-77.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- McLaren, P. (1998). Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad. En H. Giroux y P. McLaren. *Sociedad, cultura y educación* (41-78). Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en la educación: Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- Monarca, H. (2011). El pensamiento didáctico. *Tendencias pedagógicas*, 17, 103-116.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje* nº 42, Madrid.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.

- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Restrepo, E. (2012). *Antropología y estudios culturales. Disputas y confluencias desde la periferia*. Bueno Aires: Siglo Veintiuno.
- Schütz, A. (2003). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schütz, A. y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En L. Villar Angulo (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo para etnógrafos de la escuela*. Valladolid: Trotta.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, nº 282. Madrid: España.